



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej (na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych)

Author: Marta Kazienko-Szczerbak

Citation style: Kazienko-Szczerbak Marta. (2016). Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej (na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych). Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

mgr Marta Kazienko-Szczerbak

ROZPRAWA DOKTORSKA

***Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej
(na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych)***

Praca napisana pod kierunkiem

Pani prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej

Katowice 2016

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	str. 4
1. JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA A WARTOŚCI W JĘZYKU.....	str. 7
1.1. Językoznawstwo kognitywne.....	str. 7
1.2. Pojęcie <i>językowego obrazu świata</i>	str. 9
1.3. Historia językowego obrazu świata.....	str. 11
1.4. Kształtowanie się pojęcia JOS w Polsce.....	str. 13
1.5. Podstawowe pojęcia z zakresu lingwistyki kognitywnej.....	str. 16
2. WARTOŚCI W UJĘCIU FILOZOFICZNYM, SOCJOLOGICZNYM, PSYCHOLOGICZNYM I LINGWISTYCZNYM	str. 28
2.1. Rozumienie terminów <i>wartość</i> i <i>wartościowanie</i>	str. 28
2.2. Wartości z perspektywy różnych dyscyplin naukowych.....	str. 32
2.2.1. Wartości w ujęciu filozoficznym.....	str. 32
2.2.2. Wartości w ujęciu psychologicznym.....	str. 39
2.2.3. Wartości w ujęciu socjologicznym.....	str. 41
2.2.4. Wartości w ujęciu lingwistycznym.....	str. 44
2.3. Typologie wartości.....	str. 47
3. ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ DZIECKA.....	str. 58
3.1. Nabywanie języka. Rozwój mowy i jej uwarunkowania.....	str. 58
3.2. Kształcenie języka dziecka.....	str. 64
3.3. Kompetencja komunikacyjna i językowa. Sprawność językowa.....	str. 66
3.4. Świadomość językowa.....	str. 76

4. PRZEMIANY CYWILIZACYJNO-KULTUROWE I ICH WPLYW NA SFERĘ ROZWOJU DZIECKA.....	str. 81
4.1. Współczesne przemiany wobec języka i świata wartości.....	str. 81
4.2. Destrukcyjny wpływ przemian.....	str. 83
4.2.1. Proces globalizacji oraz wielokulturowość.....	str. 84
4.2.2. Przemiany kulturowe.....	str. 89
4.2.3. Społeczeństwo konsumpcyjne.....	str. 94
4.2.4. Rozwój techniki i technologii, mass media.....	str. 97
4.3. Rola edukacji w kształtowaniu systemu wartości dziecka w obliczu zachodzących przemian.....	str. 106
5. METODOLOGIA BADAŃ.....	str. 109
5.1. Problem i cel badań. Hipoteza badawcza.....	str. 109
5.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	str. 113
5.3. Przebieg badań i charakterystyka badanej próby.....	str. 117
6. WARTOŚCIOWANIE W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW.....	str. 120
6.1. Wartościowanie w wypowiedziach z badań pilotażowych.....	str. 120
6.1.1. Hierarchia wartości w badaniach pilotażowych.....	str. 121
6.1.2. Wartościowanie w przysłowiach i związkach frazeologicznych... str. 126	
6.1.2.1 Przysłowia.....	str. 127
6.1.2.2. Frazeologizmy.....	str. 135
6.1.2.3. Podsumowanie.....	str. 143
6.2. Językowy obraz wartości uczniów (badania zasadnicze).....	str. 145
6.2.1. Hierarchia wartości.....	str. 145
6.2.2. Uzasadnienie wyboru najważniejszej wartości.....	str. 171
6.2.3. Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości.....	str. 214
6.2.3.1. Zgodność wyboru grupy wartości z wartością umieszczoną na szczycie hierarchii.....	str. 215
6.2.3.2. Wybór najcenniejszej grupy pojęciowej z uwzględnieniem wieku i płci badanych.....	str. 228

6.2.3.3. Dziecięce wybory wartości niezgodnych z wcześniejszymi deklaracjami.....	str. 239
6.2.3.4. Podsumowanie.....	str. 246
6.2.4. Dziecięca interpretacja wybranych nazw wartości.....	str. 252
6.2.4.1. Sposób językowego definiowania <i>rodziny</i>	str. 253
6.2.4.2. Dziecięce formowanie znaczenia <i>miłości</i>	str. 278
6.2.5. Wyrażenia synonimiczne wybranych nazw wartości	str. 314
6.2.5.1. Wyrazy użyte jako synonimiczne wobec słowa <i>Bóg</i>	str. 315
6.2.6. Znajomość tekstów traktujących o wartościach.....	str. 326
6.2.7. Uczniowska interpretacja wybranych przysłów i związków frazeologicznych.....	str. 354
6.2.7.1. Przysłowie.....	str. 355
6.2.7.2. Związek frazeologiczny.....	str. 367
6.2.8. Dziecięce rysunki przedstawiające najważniejszą wartość.....	str. 378
6.2.8.1. Porównanie hierarchii wartości wyłonionych na podstawie odpowiedzi na 1. i 7. pytanie ankietowe.....	str. 390
6.2.8.2. Graficzne symbole wartości. Bogactwo/ubóstwo kontekstowe dziecięcych rysunków.....	str. 396
6.2.8.3. Podsumowanie.....	str. 410
PODSUMOWANIE.....	str. 414
ANEKS.....	str. 420
BIBLIOGRAFIA.....	str. 434
STRESZCZENIE.....	str. 446
SUMMARY.....	str. 448

WSTĘP

Wartości mają duże znaczenie w życiu każdego człowieka, także w życiu dziecka. Kształtują naszą osobowość, odgrywają rolę w dokonywanych przez nas wyborach, wpływają na postrzeganie rzeczywistości. Uczymy się wartości, wrastamy w nie, uczestnicząc w życiu rodziny, rówieśników, całych społeczeństw.

Jak twierdzi Janusz Sztumski, wartości to trzecie, obok naturalnego i społecznego, środowisko życia człowieka, gdyż „ten osobliwy świat wartości, w którym człowiek rodzi się, żyje i umiera, nie istnieje przecież poza światem ludzi”¹. To człowiek decyduje bowiem o tym, co jest lub nie jest wartością. To on dziedziczy wartości po swoich przodkach, dokonuje ich weryfikacji i asymilacji, kreuje nowe cnoty, stosownie do swoich potrzeb i danego momentu życiowego, w którym się znajduje; a także dokonuje próby (przez pryzmat różnych dziedzin wiedzy) zdefiniowania tego nurtującego zagadnienia.

Układ wartości, ich hierarchia, sposób wartościowania zależą od wielu czynników i różnie się układają, podlegając wielu determinantom. Pod tym kątem przeprowadzono już wiele badań, przebadano wiele grup społecznych zróżnicowanych wiekowo². Przebadano wartości w języku, wartości w języku młodzieży licealnej i piętnastolatków³.

Moja praca ma na celu ukazanie językowego obrazu świata wartości uczniów młodszych: dzieci uczęszczających do klasy trzeciej, czwartej i szóstej szkoły podstawowej, liczących od 9 do 13 lat. Chciałabym więc swymi poszukiwaniami podjąć próbę wypełnienia istniejącej luki, a także w ramach analiz i interpretacji danych z badań uwzględnić przemiany cywilizacyjno-kulturowe, jakie zachodzą we współczesnym świecie. Wszak mają one znaczący wpływ, na to, co odbiera się jako cenne. W rozważaniach i w analizie posługuję się metodologią językowego obrazu świata, który rozumiem jako „zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie”⁴.

Narzędziem, które zastosowałam do zbadania problemu jest kwestionariusz ankiety. Przyjęłam (za badaczami – Ryszardem Jedlińskim i Urszulą Kopeć), że fragment JOS jest

¹ J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992, s. 7.

² Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008; E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007; U. Kopeć, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.

³ Por. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; U. Kopeć, *Językowy obraz wartości ...* i R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach ...*.

⁴ *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 7.

możliwy do zrekonstruowania na podstawie analizy danych językowych zawartych w wypowiedziach dzieci.

Dysertacja składa się z trzech głównych części: teoretycznej (w której wyodrębniłam cztery rozdziały poświęcone kolejno: teorii JOS, wartościom przedstawionym z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, rozwojowi kompetencji językowej dziecka i współczesnym przemianom cywilizacyjno-kulturowym), metodologicznej, a także z części badawczej. Pracę zamyka krótkie zakończenie (*Podsumowanie*) stanowiące konkluzję podjętych rozważań.

W trakcie przygotowań części badawczej pracy okazało się, iż wymaga ona przeprowadzenia badań pilotażowych – wcześniejszego sporządzenia wstępnej ankiety dotyczącej hierarchii deklarowanych przez uczniów wartości. Ankietę taką opracowałam w lutym 2008 roku, a wstępne badania przeprowadziłam miesiąc później wśród 46 uczniów klas czwartych szkoły podstawowej. W oparciu o wyniki tych badań sporządziłam pozostałe pytania ankietowe.

Badania pilotażowe rozwinęłam dodatkowo o rozumienie przez dzieci przysłów i związków frazeologicznych (sporządziłam dodatkową ankietę, która posłużyła przeprowadzeniu drugiej części badań pilotażowych). Badania na wspomniany temat zrealizowałam w styczniu 2009 roku w jednej z katowickich szkół. Objęłam nimi trzydziestu czwartoklasistów. Po przeanalizowaniu wypełnionych ankiet, opierając się na przeprowadzonych przeze mnie badaniach pilotażowych, nadałam ostateczny kształt swojej ankiecie.

Od początku marca do końca kwietnia 2009 roku przeprowadzałam badania właściwe. Objęłam nimi łącznie 300 uczniów (zarówno ze środowisk miejskich, jak i wiejskich) z klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej.

Jak zauważa Błażej Sajduk, „aktualnie w polskim społeczeństwie żyje razem, uczy się i pracuje sześć generacji (...). Pierwszą generację stanowią osoby urodzone przed drugą wojną światową – współczesne (pra)babcie i (pra)dziadkowie. Drugą generację tworzą tzw. *Baby Boomers* (tworzą ją ludzie, którzy urodzili się po zakończeniu II wojny światowej, cezurę zamykającą dla tej generacji stanowią wczesne lata 60. XX wieku). Trzecie pokolenie to *Generacja X* (ludzie urodzeni w latach 1965–1981). Czwartą generacją jest *Pokolenie Y/Pokolenie Millenium* (między rokiem 1982 a 1995). Piątą generacją jest *Pokolenie*

Z/Pokolenie C (urodzeni po roku 1995, ale nie później niż w połowie pierwszej dekady XXI wieku). Najmłodszą generację stanowi *Pokolenie alfa* (urodzeni po 2010 roku)”⁵.

Ankietowani przeze mnie uczniowie to tzw. *Pokolenie Z/Pokolenie C* – dzieci urodzone w 2000 roku (trzecioklasiści), 1999 roku (czwartoklasiści) i w 1997 roku (szóstoklasiści). Jest to istotna informacja, gdyż badani należą do jednej z tych generacji, którym przyszło żyć w czasach prężnego rozwoju cywilizacyjnego, postępu technicznego i globalizacji. Pokolenie, do którego należą badani, zdaje się żyć pod wpływem silnych oddziaływań przemian cywilizacyjno-kulturowych. Dzieciom tym od urodzenia towarzyszą najnowsze zdobycze techniki, takie jak: komputery, laptopy, iPady, Internet (za sprawą którego korzystają z Wikipedii, Skype’a, Fcebooka, Twittera itp.), komórki (a obecnie iPhone’y, smartfony) itd. Jak kontynuuje w dalszej części wywodu B. Sajduk, *Pokolenia Y i Z* zwane są „pierwszą i drugą generacją cyfrowych tubylców. Łączy je ze sobą wiele – niektóre procesy przybrały na sile, np. uzależnienie od poszukiwania informacji i wiedzy wyłącznie w oparciu u Internet połączone z zanikiem zdolności do krytycznego myślenia i analizy”⁶. Te, jakże smutne wnioski, mogą zatem znaleźć przełożenie na wyniki prowadzonych przeze mnie badań i ukazać negatywny wpływ zachodzących współcześnie przemian na język i dziecięcy sposób wartościowania.

⁵ B. Sajduk, e-publicacja pt. *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, <http://dydaktyka-akademicka.pl/18>, [data dostępu: 16.06.2016].

⁶ Tamże.

1. JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA A WARTOŚCI W JĘZYKU

1.1. Językoznawstwo kognitywne

Językoznawstwo kognitywne wchodzi w skład nauk kognitywnych. Zrodziło się w opozycji do generatywizmu, a jego korzeni można upatrywać w klasycznym strukturalizmie.

Za twórcę modelu gramatyki kognitywnej uważa się Rolanda W. Langackera¹.

Zwolennicy nurtu kognitywnego zarzucali generatywistom rozgraniczanie kompetencji językowej (ang. *competence*) od wykonania (ang. *performance*)², czyli odrzucanie tzw. *czynnika ludzkiego*. Generatywiści, z Chomsky'm na czele, nie brali bowiem pod uwagę wpływu pozajęzykowego kontekstu wypowiedzi. Zajmowali się tylko takimi strukturami, których poprawność (albo też niepoprawność) nie rodziła wątpliwości; kognitywiści określają te struktury jako prototypowe³.

Dużo wątpliwości zrodziło zjawisko metafory⁴, pomijanej raczej w badaniach przez generatywistów. Dopiero były współpracownik Chomsky'ego, George Lakoff, przy współpracy M. Johnsona i M. Turnera „zapoczątkował badania nad metaforą w nurcie językoznawstwa kognitywnego, przekonująco dowodząc, że metafora jest jednym z fundamentalnych sposobów funkcjonowania języka – nie tylko języka poezji, ale języka w ogóle. (...) kognitywiści twierdzą, że metafora jest odbiciem procesów poznawczych, jak pisze Lakoff *sposobem myślenia*: trawestując klasyczne powiedzenie M. Jourdaina, wszyscy przez całe życie mówimy metaforami”⁵.

Kolejnym zarzutem wystosowanym przeciwko generatywistom był fakt, iż pracowali oni w większości na materiale języka angielskiego⁶. Poza tym bazowali głównie na teorii, a zdaniem zwolenników językoznawstwa kognitywnego „język naturalny wymyka się ścisłym

¹ Był on uczniem Noama Chomsky'ego – współtwórcy gramatyki transformacyjno-generatywnej. Langacker wystosował szereg wątpliwości wobec modelu generatywnego. Zarzuty te przemawiały na korzyść gramatyki kognitywnej.

² Podobnie jak w strukturalizmie europejskim przeciwstawiane były pojęcia *langue* i *parole*.

³ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 10.

⁴ Zagadnienie metafory w ujęciu językoznawstwa kognitywnego zostanie szerzej omówione w podrozdziale 1.5. *Podstawowe pojęcia z zakresu lingwistyki kognitywnej*.

⁵ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 9.

⁶ Co wynikało z tego, że generatywizm był kierunkiem stworzonym przede wszystkim przez językoznawców anglojęzycznych.

regułom logiki i na ogół bywa w ich traktowaniu niekonsekwentny, co musi znaleźć odbicie w jego opisie”⁷.

Zdaniem zwolenników gramatyki kognitywnej język nie jest tworem autonomicznym, „(...) stanowi on bezpośrednie odbicie procesu ludzkiego poznania, a zatem powinno się go badać jako integralny aspekt ogólnej struktury ludzkiego umysłu. Badanie języka sprowadza się zatem do badania ogólnych procesów poznawczych”⁸. Te z kolei determinowane są wpływami psychologicznymi, społecznymi i kulturowymi. Kognitywizm łączy zatem uwarunkowania zewnętrzne, nabyte doświadczenie, wpływy społeczne, środowiskowe i kulturowe – wszystko to, co możemy określić mianem szeroko rozumianej *empirii* z suchymi danymi językowymi, z racjonalną teorią (uznaną przez generatywistów). Zdaniem językoznawców nurtu kognitywnego język jest odbiciem, interpretacją otaczającego nas świata, należy go więc oglądać (badać) przez pryzmat tego świata. Otaczająca nas rzeczywistość stanowi niejako tło dla języka, a język jest jej obrazem (odbiciem, konceptualizacją); jak pisze Elżbieta Tabakowska „(...) każda konstrukcja gramatyczna jest odbiciem określonego sposobu widzenia rzeczy”⁹. Zdaniem kognitywistów odbiciem sposobu postrzegania świata jest znaczenie. Ma ono charakter subiektywny, nie podlega zatem formalnym strukturom opisu. Struktury gramatyczne „(...) to językowe obrazy świata widzianego oczyma *konwencjonalnego* obserwatora”¹⁰. O dokonany przez niego wyborze znaczenia nierzadko decyduje kontekst, czyli sytuacja, w której się znajduje.

⁷ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 11.

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ Tamże, s. 19.

¹⁰ Tamże, s. 17.

1.2. Pojęcie językowego obrazu świata

Termin *językowy obraz świata* (w skrócie JOS) jest jednym z naczelných pojęć językoznawstwa kognitywnego.

Termin ten odwołuje się do aktywnej, dynamicznej strony języka. Nie może być ograniczany wyłącznie do funkcji komunikacyjnej, gdyż nie służy on tylko porozumiewaniu się. Takie ujęcie przemawia za sprowadzeniem języka „do roli kreatora rzeczywistości, przy czym kreatywność rozumiana jest (...) jako zdolność tworzenia przez język własnego systemu pojęć w umyśle człowieka, tzn. tworzenia swoistego obrazu świata”¹¹.

Przez *językowy obraz świata* rozumie się sposób, w jaki dane języki ujmują czy też interpretują elementy świata, rzeczywistość. Wspomniane ujmowanie świata to, jak pisze Renata Grzegorczykowa, „wyróżnianie obiektów i wiązanie z nimi zespołu cech, wyobrażeń i przekonań”¹². Językowy obraz świata dotyczy każdego języka. Zawarte są w nim nie tylko konceptualizacje poszczególnych elementów rzeczywistości, ale także wartości, aprobowane przez ogół danej społeczności językowej. Zdaniem Wojciecha Chlebdy na JOS składają się: „nierozzerwalny spłot rzeczy i pojęć, zdarzeń i wyobrażeń, faktów i domniemań, historii i mitów, doświadczeń i stereotypów”¹³ charakterystycznych oczywiście dla danej społeczności językowej. Należy zatem dodać, że za sprawą JOS zdobywamy także wiedzę na temat świata pozajęzykowego. Nierzadko jest to wiedza spersonalizowana, ukazana przez pryzmat doświadczeń i mentalności danej osoby. Jak bowiem pisze J. Bartmiński, „JOS jest potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom”¹⁴.

Każdy przekaz semiotyczny, jak twierdzi D. Szumska, jest odbiciem konfrontacji naszego językowego obrazu świata z własną wizją interpretowanego wycinka rzeczywistości, na którą składają się następujące czynniki: „1) bagaż doświadczenia osobistego, 2) zakres posiadanej tzw. wiedzy potocznej, 3) próg wrażliwości poziomu percepcji, 4) zdolność myślenia refleksyjnego. Innymi słowy, wszystko to, co składa się na indywidualny charakter

¹¹ W. Wysoczański, *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*, Wrocław 2006, s. 69-70.

¹² R. Grzegorczykowa, *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w teście:] *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2002, s. 164.

¹³ W. Chlebda, *Słownik a „dwuoczne postrzeganie świata”*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 197.

¹⁴ J. Bartmiński, *O pojęciu językowego obrazu świata*, [w tegoż:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 14.

interakcji każdego z nas ze światem”¹⁵. Rozpatrując tę integrację, można wymienić za Ryszardem Jedlińskim dwie funkcje JOS: „interpretującą i regulującą. Pierwsza z nich służy interpretacji rzeczywistości, z którą styka się człowiek, druga – reguluje ludzkie zachowania wobec tej rzeczywistości”¹⁶.

Badanie językowego obrazu świata ma na celu ukazanie nagromadzonych w języku doświadczeń, wiedzy i wartości (czyli rzeczywistości pozajęzykowej) charakterystycznych dla danej społeczności posługującej się tym językiem.

¹⁵ D. Szumska, *Na tropach tropu: rozważania o metaforze poetyckiej*, „Język a Kultura”, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 161.

¹⁶ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, Kraków 2000, s. 20.

1.3. Historia językowego obrazu świata

Pojęcie JOS zrodziło się na gruncie dziewiętnastowiecznej lingwistyki niemieckiej. Jednak jego korzeni można dopatrzeć się już w *Retoryce* Arystotelesa. Językoznawcy wskazują także na wypowiedź Marcina Lutra¹⁷ jako źródło idei o językowym obrazie świata.

Natomiast podstawowe sformułowania teoretyczne dotyczące interesującego nas pojęcia powstały w pierwszej połowie XIX wieku, kiedy to Wilhelm von Humboldt poświęcił znaczną część swych prac zagadnieniu językowego obrazu świata¹⁸. Niemiecki lingwista twierdził, że każdy język naturalny zawiera swoisty ogląd świata (z niem. *Weltansicht*). Humboldt odwoływał się do dynamicznej strony języka, traktując go jako coś więcej niż tylko narzędzie służące komunikowaniu się. Według jego teorii „JOS – jest przede wszystkim rozumieniem i interpretacją świata z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku, podsumowaniem i zestawieniem codziennych doświadczeń i przyjętych – tudzież zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną – norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości (...)”¹⁹.

Kontynuatorem myśli Humboldta był Leo Weisgerber (pierwsza połowa XX wieku). Wprowadził on pojęcie *językowego bytu pośredniego*, tudzież *językowego świata pośredniego* (z niem. *sprachliche Zwischenwelt*), który łączy za pomocą języka rzeczywistość i świadomość; „byt ten jest *pośredni*, ponieważ znajduje się on, w myśl koncepcji L. Weisgerbera, między mówiącym a światem zewnętrznym”²⁰. Mówiący przekształca świat zewnętrzny w byt świadomościowy, czego odzwierciedlenie odnajdujemy w języku, którym się on posługuje. Na *językowy świat (byt) pośredni* składają się „uwarunkowane językowo treści i sposoby ujmowania oraz oceniania rzeczywistości. (...) jest więc instancją, w której dokonuje się klasyfikacja, kategoryzacja i ujęcie pojęciowe świata zewnętrznego”²¹. Według Weisgerbera, w języku danej społeczności odnajdujemy informacje na temat jej wiedzy o świecie i systemu wyznawanych przez nią wartości.

Poglądy Humboldta i Weisgerbera rozwijał dalej Helmut Gipper – lingwista, uczeń Weisgerbera interesujący się językoznawstwem antropologicznym i filozofią języka. Głosił

¹⁷ Chodzi tu o wypowiedź dotyczącą tego, że każdy język na swój własny sposób interpretuje rzeczywistość (ma to związek ze specyficznymi właściwościami poszczególnych języków).

¹⁸ Jednocześnie pojęcie JOS łączone było z gramatyką treści – nowopowstałym kierunkiem językoznawstwa.

¹⁹ J. Anusiewicz, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 265.

²⁰ A. Mańczyk, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra 1982, s. 44.

²¹ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 19.

on, iż język jest niejako „kluczem do świata”, a językowy obraz świata „(...) to określony sposób istnienia (ujawniania się) świata (w szeroko pojętym, obejmującym człowieka i uniwersum, sensie) w semantycznych rozczłonkowaniach systemu leksykalnego danego języka, w jego kategoriach gramatycznych oraz w sposobach syntaktycznego łączenia jednostek tegoż języka”²². Najistotniejsze dla badania językowego obrazu świata są treści semantyczne. Według tego badacza JOS to sposób, w jaki świat zewnętrzny, realny, rzeczywisty istnieje w naszej świadomości, sposób, „w jaki zostaje wniesiona do języka rzeczywistość przeżyta, doświadczona zmysłami i weryfikowalna w badaniach lingwistycznych”²³.

Równolegle, na gruncie językoznawstwa amerykańskiego, podobną tezę wysunął Benjamin L. Whorf i nazwał ją zasadą relatywizmu językowego²⁴. Lingwista, wraz z innym badaczem – Edwardem Sapirem, udowodnili zależność, jaka istnieje pomiędzy językiem, którym się posługujemy, a systemem kulturowym i naszymi warunkami życia.

²² J. Anusiewicz (za H. Gipperem), *Problematyka językowego obrazu świata ...*, s. 274.

²³ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, Rzeszów 2008, s. 24.

²⁴ Whorf posługuje się angielskimi terminami *view* oraz *picture of the world*.

1.4. Kształtowanie się pojęcia JOS w Polsce

Polscy badacze zainteresowali się tematem językowego obrazu świata przeszło trzydzieści lat temu (w 1978 roku Walery Pisarek odnotował ten termin w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* pod redakcją S. Urbańczyka, natomiast w 1982 roku została wydana książka Augustyna Mańczyka, zatytułowana *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*)²⁵.

Znaczącym dla polskiego językoznawstwa okazał się, wydany w 1986 roku, artykuł Jerzego Bartmińskiego i Ryszarda Tokarskiego – *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, a następnie, będący rezultatem konferencji, zredagowany przez Bartmińskiego tom *Językowy obraz świata* (wydany w 1990 roku). We wspomnianym artykule autorzy definiują JOS jako „pewien zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego”²⁶. Wspomnianemu zagadnieniu poświęcone jest także ogólnopolskie konwersatorium „Język a Kultura”.

Na gruncie polskim znaczące definicje terminu *językowy obraz świata* sformułowali m.in. następujący badacze: Jerzy Bartmiński, Ryszard Tokarski, Janusz Anusiewicz, Jolanta Maćkiewicz i Renata Grzegorzczkowska.

Jerzy Bartmiński, rozwijając definicję stworzoną wspólnie z Tokarskim, przyjmuje, że językowy obraz świata „jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy *utrwalone*, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowiach), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów”²⁷. Podstawę rekonstrukcji JOS stanowią zatem cechy gramatyczne (słowotwórcze, fleksyjne i składniowe), teksty kliszowane, słownictwo (np. frazeologizmy), oraz semantyka (kategoryzacja i konceptualizacja); a także informacje, które są, jak mówi Bartmiński, danymi

²⁵ J. Bartmiński, *O pojęciu językowego obrazu ...*, s. 16.

²⁶ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości ...*, s. 24.

²⁷ J. Bartmiński, *O pojęciu językowego obrazu ...*, s. 12.

*przyjętymi*²⁸ (czyli doświadczenia, wierzenia i przekonania o świecie, a także wyznawane wartości).

Nieco inaczej językowy obraz świata interpretują Ryszard Tokarski, a także Janusz Anusiewicz. Pierwszy z nich przez JOS rozumie „zbiór prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości”²⁹.

Natomiast w definicji Anusiewicza, językowy obraz świata to „określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (zarówno pozajęzykowej, jak i językowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych kategoriach danego języka naturalnego (...)”³⁰. Dla Anusiewicza ważny jest zarówno podmiot, jak i przedmiot poznania. Badacz poszerzył definicję JOS o aspekt kulturowy, dzięki czemu definicja ta stała się „narzędziem interpretacji świata przez interesującą nas społeczność językową, narzędziem zawierającym językowo i kulturowo relewantne dla danej klasy desygnatów cechy oraz relacje między reprezentantami poszczególnych klas desygnatów”³¹. W analizowanym przeze mnie wypadku społecznością tą będą uczniowie klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej – M.K.S.

Kolejna polska językoznawczyni, Jolanta Maćkiewicz, definiując JOS, dokonuje rozróżnienia terminów *obraz świata* i *językowy obraz świata*. Pierwsze z wymienionych pojęć językoznawczyni definiuje jako „(...) – w aspekcie genetycznym – odbicie doświadczenia poznawczego jakiejś społeczności”³², natomiast w aspekcie pragmatycznym Maćkiewicz postrzega językowy obraz świata jako dający się zrekonstruować na podstawie danych językowych wyimek, fragment obrazu świata. Badaczka pisze, że te „wydzielone *kawałki* porządkuje się i opisuje, wartościuje i układa w większe całości tak, aby w efekcie tych

²⁸ Zob. Tamże, s. 14.

²⁹ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t.2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s.358.

³⁰ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, „Język a Kultura”, t.13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Anusiewicz, Wrocław 2000, s.29.

³¹ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 20 – 21.

³² J. Maćkiewicz, *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*, [w:] *Językowy obraz...*, s. 193.

wszystkich zabiegów otrzymać wyidealizowany i upodmiotowiony model rzeczywistości – obraz świata”³³.

Z kolei Renata Grzegorzczkova, podobnie jak Ryszard Tokarski, traktuje JOS „jako strukturę pojęciową, utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak i wszystko w języku, za pomocą tekstów (wypowiedzi)”³⁴. Zarówno Grzegorzczkova, jak i Tokarski, widzą JOS bardziej w cechach gramatycznych, natomiast Bartmiński i Anusiewicz, a także Jolanta Maćkiewicz, większą uwagę przykładają do semantyki.

³³ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz...*, s. 55.

³⁴ R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz...*, s. 41.

1.5. Podstawowe pojęcia z zakresu lingwistyki kognitywnej

Na gruncie językoznawstwa kognitywnego wypracowano terminy *obraz świata* (z niem. *das sprachlich Weltbild*) oraz *wizja świata* (z ang. *view of the world*). Mając na myśli *obraz świata*, łączymy go z przedmiotem poznania i mówimy wtedy o *przedmiotowym* wariancie językowego obrazu świata. Natomiast termin *wizja świata* związany jest z podmiotem, bowiem „widzenie jest wizją czyjąś, implikuje patrzenie, a więc i podmiot postrzegający”³⁵ – w tym wypadku będziemy mówić o *podmiotowym* wariancie językowego obrazu świata. Zarówno z niemieckim, jak i z angielskim terminem Bartmiński łączy takie pojęcia, jak *punkt widzenia* i *perspektywa*.

Przez **punkt widzenia** językoznawca rozumie „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym m.in. o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze podstawy onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu”³⁶. Od punktu widzenia zależą treści, które nazywać będziemy *kolekcjami*, *kompleksami* i *opozycjami*. *Kolekcje* odnoszą się do przedmiotów, u których – z danego punktu widzenia – dostrzegamy cechy wspólne, a *kompleksy* do przedmiotów tworzących – z danego punktu widzenia – całość, lecz różniących się cechami. *Opozycje* zaś odnoszą się do tych zbiorów, które zawierają przedmioty o cechach – z danego punktu widzenia – przeciwnych. „*Kolekcje, kompleksy i opozycje* są więc językowymi wykładnikami procesu pojęciowego porządkowania świata, tzn. określają, jakie kategorie, klasy, zbiory są wydzielane przez społeczność językową w otaczającym ją świecie”³⁷. O różnorodności sposobów postrzegania tego samego przedmiotu będzie decydował, między innymi, system wartości wyznawany przez objętych badaniami uczniów.

Natomiast mianem **perspektywy** Bartmiński określa „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie jego rezultatem”³⁸. Doprecyzowując to pojęcie, badacz pisze, że po pierwsze chodzi o:

³⁵ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w tegoż:] *Językowe podstawy...*, s. 76.

³⁶ Tamże, s. 78.

³⁷ J. Ożdżyński, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży* [w tegoż:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995, s. 53.

³⁸ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa...*, s. 78-79.

- „zespół *aspektów (stron)* przedmiotu, które są w pewnym nieprzypadkowym porządku brane pod uwagę przez mówiących, układają się w swoiste konfiguracje i tworzą swoisty *profil* pojęcia;

- po drugie – chodzi o treść, jaką się orzeka o przedmiocie, oglądając go od określonej *strony*”³⁹.

Jak pisze Elżbieta Tabakowska, w skład perspektywy wchodzi następujące elementy: „wzajemne usytuowanie podmiotu i przedmiotu obserwacji, orientacja całego układu w przestrzeni, przestrzenna organizacja sceny itp.”⁴⁰.

Przykładem na różną perspektywę oglądu tego samego obiektu może być sytuacja, w której przykładowa osoba A, mieszkająca np. w północnej części miasta, tłumaczy osobie B, mieszkającej w południowej części tej samej miejscowości, jak dojść do punktu C, znajdującego się w centrum. Osoba A może wtedy powiedzieć, że punkt C znajduje się tuż *przed* przedszkolem, ale biorąc pod uwagę, że osoba B będzie zmierzać do niego z przeciwległego krańca miasta można powiedzieć, że punkt docelowy mieści się tuż *za* przedszkolem. Innym przykładem, często przytaczanym w literaturze fachowej, jest określenie przysłowiowego pesymisty, który mówi, że szklanka jest do połowy pusta i optymisty, który twierdzi, że szklanka jest do połowy pełna. Obie wypowiedzi są zgodne z prawdą, gdyż ich znaczenie jest takie samo, różnią się natomiast perspektywą oglądu.

Podczas omawiania wypowiedzi uczniów na temat wartości zasadne będzie wykorzystanie **definicji kognitywnej**, która „za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania”⁴¹. Pojęcie to do polskiego językoznawstwa wprowadził Jerzy Bartmiński.

Definicja kognitywna różni się od tradycyjnej definicji encyklopedycznej. Nie przedstawia tylko danych językowych, lecz uwzględnia także informacje pozajęzykowe, związane na przykład z obrzędami ludowymi, tradycją czy też wierzeniami funkcjonującymi w społeczeństwie. Odwołuje się również do wiedzy potocznej, a co za tym idzie, posługuje

³⁹ Tamże, s. 84.

⁴⁰ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 70.

⁴¹ J. Bartmiński, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w tegoż:] *Językowe podstawy...*, s. 42.

się prostym, zrozumiałym dla wszystkich użytkowników, językiem. Jest zgodna, jak twierdzi Bartmiński, z potoczną świadomością językową⁴².

Definicja taka tworzona jest nie na podstawie wiedzy książkowej, naukowej, lecz w oparciu o wiedzę potoczną. Definicja kognitywna jest dość długa, gdyż opisuje ona wszystkie cechy charakterystyczne omawianego przedmiotu czy zjawiska, przedstawia „przedmiot *mentalny* w całym bogactwie jego charakterystyki utrwalonej w językowym obrazie świata”⁴³, zawiera też wszystkie możliwe konotacje i ukazuje wartościowanie. Natomiast składnik kategoryzujący nie jest składnikiem koniecznym w tym rodzaju definicji.

Wszystkie cechy charakterystyczne pojęcia winny być wymienione na zasadzie następstwa czasowego lub w zgodzie ze związkiem przyczynowo-skutkowym; „inny rodzaj związku może polegać na odniesieniu do pewnych całości (zespołów, kolekcji), np. wróżb na deszcz do zjawisk w ciele człowieka (rwanie w kościach), w gospodarstwie (ogień, bydło, pies), w przyrodzie (mgła, jaskółki, wrony), wreszcie na niebie (słońce, gwiazdy). Ostatni przykład pokazuje zarazem jeszcze inne uporządkowanie cech adekwatne do uporządkowania potocznego, mianowicie od tego, co bliższe człowiekowi, ku temu, co dalsze (...)”⁴⁴. To, co zdaniem Jerzego Bartmińskiego jest istotne dla definicji kognitywnej, to „wydobycie z ogółu cech przypisywanych (...) przedmiotowi w konkretnych tekstach językowych tego zespołu, który uległ utrwaleniu i funkcjonuje w świadomości społecznej i w języku jako zespół cech charakterystycznych”⁴⁵.

Celem definicji kognitywnej jest przedstawienie treści poznawczych zakreślonych w języku, a także sposobu, w jaki język te treści ukazuje. Posłuży ona także ukazaniu „subiektywizacji i jej miejsca w strukturze eksplikacyjnej oraz ukazaniu tego, co jest charakterystyczne w sposobie językowego postrzegania świata wartości uczniów”⁴⁶. Omawiana definicja uwzględnia także opis konotacji.

Przez **konotację** (synonim intensji, przeciwieństwo denotacji) badacze rozumieją zbiór cech, właściwości wyznaczanych przez daną nazwę; czyli, jak pisze Tokarski, „zbiór cech istotnych, współoznaczanych łącznie przez nazwę, tj. takich, które przysługują

⁴² J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa...*, s. 85.

⁴³ Tamże, s. 42-43.

⁴⁴ Tamże, s. 49.

⁴⁵ T. Rittel, *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci...*

⁴⁶ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 22.

desygnatom tej nazwy”⁴⁷. Ten sam autor wymienia także – za V.I. Goverdovskijem – pięć głównych rodzajów omawianego pojęcia; są to:

- konotacja ekspresywno-oceniająca,
- konotacja tematyczna,
- konotacja kontekstowa,
- konotacja historyczno-językowa,
- konotacja historyczno-kulturowa⁴⁸.

Nieco szerzej definiuje konotację Apresjan, który przez omawiane pojęcie rozumie elementy pragmatyki będące „odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem, panującej w danym społeczeństwie praktyki wyzyskiwania odpowiedniej nazwy i wiele innych czynników pozajęzykowych”⁴⁹.

Językoznawstwo kognitywne zakłada, że w języku odbija się swoista **kategoryzacja** świata. Język, słowa i odpowiadające im pojęcia to podstawowe narzędzia kategoryzacji, bowiem „ucieleśnione w słowach kategorie współtworzą językowy obraz świata właściwy danemu językowi etniczemu, odróżniający ten język od innych”⁵⁰. Kategoryzacja będzie zatem oznaczała wyodrębnienie poszczególnych rzeczy, zjawisk, fragmentów rzeczywistości w celu zakwalifikowania ich do jakiejś klasy na zasadzie podobieństwa cech. Jej głównym celem jest „redukowanie złożoności świata. Kategoryzacja pozwala zapanować zarówno nad nieskończonym zróżnicowaniem rzeczywistości, jak i nad jej zmiennością, dynamicznością”⁵¹. Sprzyja również uporządkowaniu rzeczywistości i pomaga ją zinterpretować.

Poprzez zakwalifikowanie opisywanego przedmiotu czy zjawiska do danej klasy, ujawniamy cechy charakterystyczne dla wszystkich przedmiotów należących do tej samej klasy.

Kategoryzacja polega na porównywaniu w celu znalezienia i uwypuklenia podobieństw oraz w celu wyszukania, a następnie zignorowania różnic.

⁴⁷ R. Tokarski, *Znaczenie słowa i jego modyfikacje w tekście*, Lublin 1987, s. 81.

⁴⁸ Tamże, s. 82.

⁴⁹ J. D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980, s. 94.

⁵⁰ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy ...*, s. 54.

⁵¹ Tamże, s. 52.

Należy dodać, że kategorie nie są kreacjami naturalnymi, narzuconymi odgórnie, lecz są one kreowane przez ludzi, odpowiadają więc ludzkim zainteresowaniom, potrzebom i doświadczeniom.

Pojęcie kategorii w pierwotnym znaczeniu stworzył Arystoteles.

Klasyczną kategorię⁵² „tworzą obiekty (zjawiska) posiadające określony zbiór cech istotnych (koniecznych i wystarczających). Ten zbiór cech występuje u wszystkich reprezentantów danej kategorii, a zarazem różni tę kategorię od innych”⁵³. Granice między poszczególnymi kategoriami są zatem ściśle określone (ostre), niezależne od kontekstu i niezmiennie.

Językoznawcy kognitywni, podobnie jak miało to miejsce za czasów Arystotelesa, za podstawę kategoryzacji również uznają porównanie. Jednak kategoria w uznawanym przez nich znaczeniu odbiega od (a nawet jest przeciwstawiana) kategorii w rozumieniu Arystotelesa. Kognitywiści (m.in. Lakoff) mianem kategorii określają bowiem zbiór obiektów (zjawisk) posiadających określony zbiór cech raczej prototypowych aniżeli koniecznych i wystarczających. Poza tym granice między poszczególnymi kategoriami są nieostre, „to język (a ściślej – człowiek poznający i tworzący język) dzieli świat, interpretując go w określony sposób”⁵⁴. Takie rozumienie procesu kategoryzacji określane jest przez Lakoffa jako bazowy realizm i przeciwstawiane jest zarazem ontologicznemu obiektywizmowi. Jednocześnie stanowi ono pewnego rodzaju kompromis pomiędzy stanowiskiem określanym w historii myśli filozoficznej mianem obiektywizmu a stanowiskiem definiowanym jako skrajny subiektywizm.

Współczesna językoznawczyni Renata Grzegorzczkova pisze, że kategorie to „podstawowe pojęcia, za pomocą których człowiek ujmuje świat”⁵⁵.

Arystoteles podzielił świat na dziesięć podstawowych kategorii, nazwał je kolejno: 1. substancje, 2. wielkości (a także ilości), 3. jakości, 4. stosunki, 5. miejsca, 6. czasy, 7. położenie, 8. akty, 9. stany i 10. doznania. Kategorialny podział Arystotelesa był zapewne odpowiedzią na odwieczną potrzebę uporządkowania świata przez człowieka.

⁵² Czyli wywodzącą się jeszcze z teorii Arystotelesa.

⁵³ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy...*, s.50.

⁵⁴ R. Grzegorzczkova, *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova i A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 18.

⁵⁵ Tamże, s. 20.

Próby kategoryjnego podziału świata podjął się także Kant, który wyodrębnił cztery główne kategorie umysłu ludzkiego: 1. ilość, 2. jakość, 3. stosunek i 4. modalność. Każda z nich zawiera po trzy podkategorie szczegółowe (razem dwanaście).

Natomiast polska badaczka R. Grzegorzczkova opisuje zespół kategorii umysłu znajdujących odbicie w strukturze języka, służących zatem opisowi znaczenia. Są to kategorie pierwszego stopnia, które opisują zjawiska świata: 1. substancje (rzeczy), 2. cechy, 3. relacje, 4. zdarzenia oraz kategorie drugiego stopnia, które nakładają się na kategorie pierwszego stopnia: 1. ilość, 2. czas, 3. modalności, 4. ewaluacje i ekspresje⁵⁶.

R. Grzegorzczkova⁵⁷ wyodrębnia w kategoryzacji następujące typy zjawisk zależne (w mniejszym lub w większym stopniu) od języka:

- zjawiska posiadające swoje inherentne cechy, bezsprzecznie wyodrębniające je spośród innych zjawisk. Jak zauważa językoznawczyni, w tej grupie zjawisk znajdują się głównie zjawiska przyrodnicze, zwane gatunkami naturalnymi (na podstawie cech biologicznych potrafimy wskazać np. słonia albo lwa);
- zjawiska posiadające zauważalne i obiektywnie istniejące cechy relacyjne;
- wąską grupę stanowią zjawiska nieistniejące, a posiadające swą nazwę (np. krasnoludek).

Z terminem kategoryzacja wiążą się pojęcia **prototypu i stereotypu**.

Na gruncie psychologii kognitywnej pojęcie prototypu (podobnie jak i pojęcie kategoryzacji) zostało opracowane przez Eleonor Rosch. Prototypowość jest konsekwencją dokonywania porównań, czyli szukania różnic i podobieństw między rzeczami. Jest tożsama z typowością, gdyż prototyp oznacza reprezentanta danej kategorii pojęciowej, jej idealnego, najbardziej typowego przedstawiciela, symbol tej kategorii. Zasada prototypowości jest niezmiernie ważna dla badania JOS, gdyż „ukazuje rzeczywistą strukturę kategorii, tak więc wybór określonego prototypu oddaje jego ważność w świadomości wspólnoty językowej z uwzględnieniem różnorodnych heteronomii: kulturowych, historycznych, społecznych itd.”⁵⁸. Ponieważ do danej kategorii kwalifikujemy zarówno rzeczy uznane za idealnych przedstawicieli, jak i rzeczy mniej lub bardziej odbiegające od danego wzoru, musimy zdać sobie sprawę z tego, że poszczególne kategorie mogą się na siebie nakładać, gdyż ich granice bywają nieostre. Mówimy wtedy o kategoriach

⁵⁶ Tamże, s. 22-23.

⁵⁷ Tamże, s. 19.

⁵⁸ W. Wysoczański, *Językowy obraz świata w porównaniach...*, s. 82.

otwartych, a elementy peryferyjne nazywamy nieprototypowymi. Jeżeli natomiast granice są jasno wytyczone, mamy do czynienia z kategoriami zamkniętymi.

Natomiast pojęcie stereotypowości oznacza, że dany egzemplarz jest nośnikiem cech typowych, charakterystycznych dla całej kategorii, do której sam przynależy. Włodzimierz Wysoczański za twórcą teorii stereotypów, Walterem Lippmannem, podaje, iż stereotyp to „obraz w głowie ludzkiej odnoszący się do jakiegoś zjawiska społecznego, obraz jednostronny, cząstkowy, schematyczny, to zarazem opinia o tym zjawisku”⁵⁹. Dzięki stereotypom językoznawca poznaje wyobrażenia zakorzenione w społecznej świadomości, utrwalone w potocznym użyciu. „Stereotyp jako *obraz w głowie* zawiera zarówno treści opisowe, jak i aksjologiczne: system wartości, norm i ocen, a także będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych wzorców bycia”⁶⁰. J. Bartmiński dodaje jeszcze, że „przy wąskim, strukturalnym rozumieniu znaczenia słowa – jako zespołu koniecznych i wystarczających cech oznaczanego przedmiotu – stereotyp bywa traktowany jako pewna nadwyżka znaczeniowa, jako tzw. konotacja emocjonalna”⁶¹. Możemy wyróżnić dwie funkcje stereotypu: społeczną i psychiczną.

Zarówno pojęcie prototypu, jak i stereotypu, będą miały swoje zastosowanie w analizie przeprowadzonych przeze mnie badań, gdyż, jak pisze Ryszard Jedliński, „analiza pojęć z punktu widzenia ich prototypizacji/stereotypizacji prowadzi do wniosków aksjologicznych, pozwalając na ustalenie stopnia krystalizacji prototypu/stereotypu różnych wartości w świadomości młodzieży oraz na poznanie jej systemów wartości”⁶².

W celu wyodrębnienia prototypów i stereotypów z szerszego spectrum kontekstów językowych czy kulturowych, lingwistyka kognitywna posługuje się pojęciem **konceptualizacji**. I. Nowakowska-Kempna definiuje konceptualizację jako „drogę postępowania indukcyjnego, opartą na przyczynie logicznej, gdzie z wiadomego skutku wnioskuje się o przypuszczalnej przyczynie i bazuje na analizie bezpośrednio danych kontekstów, budowie metafor i/lub metonimii oraz innych sposobów obrazowania (wyobrażeniowości), które umożliwiają wykrycie znaczenia wyrazu (...)”⁶³. O przyjętym sposobie konceptualizacji decydują perspektywa i punkt widzenia.

⁵⁹ Tamże, s. 85.

⁶⁰ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 29.

⁶¹ J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe we współczesnym języku polskim*, [w:] J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku*, Warszawa 2007, s. 88.

⁶² R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 52.

⁶³ I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995, s. 12.

Gdy mamy do czynienia z dziecięcą konceptualizacją, to jak dowodzi Jedliński, „można mówić o typowych, niekiedy nawet stereotypowych sposobach ujęcia nazw wartości w poznaniu. Jest to typowość determinowana, jak już wskazywano, czynnikami społeczno-kulturowymi i transmitowaną wiedzą, zdobywaną w szkole i sytuacjach pozaszkolnych”⁶⁴.

W celu zrekonstruowania językowego obrazu świata posługujemy się jeszcze pojęciami **profilowania i profilu**.

Profilowanie składa się z trzech etapów:

- wstępnej kategoryzacji przedmiotu;
- doboru aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji;
- jakościowej charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów”⁶⁵.

Profilowanie, poprzez ujęcie definiowanego przedmiotu w różne aspekty (np. wygląd, cechy charakterystyczne, pełnione funkcje), tworzy obraz tego przedmiotu. Efektem profilowania jest profil.

Przez profil rozumiemy różne warianty tego samego znaczenia, a właściwie warianty wyobrażenia danego przedmiotu hasłowego, „profile różnicują wyobrażenie prototypowego przedmiotu”⁶⁶, lecz należy podkreślić, że nie są one różnymi znaczeniami. Profile tworzy się począwszy od bazowego zespołu cech semantycznych. Każdy profil składa się z takich „elementów *subiektywnych*, jak typ racjonalności, wiedza o świecie, system wartości, zwłaszcza zaś podmiotowy punkt widzenia i motywowany przezeń obraz świata”⁶⁷.

Jeżeli założymy istnienie prototypowego profilu, możemy połączyć pojęcie profilowania z pojęciem prototypu.

Jerzy Bartmiński, reasumując swoje rozważania dotyczące profilu i profilowania, stwierdza, iż „wypracowane na gruncie analiz etnolingwistycznych pojęcie profilowania i będącego jego wynikiem – profilu obrazu przedmiotu (...), to taka właściwość utrwalonego jego wyobrażenia (stereotypu), która polega z jednej strony na swoistym doborze i ustrukturuowaniu aspektów, w jakich ujmowany jest przedmiot, z drugiej zaś – zależy od typu odnoszących się do tych aspektów konkretnych charakterystyk jakościowych. Jedne

⁶⁴ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 63.

⁶⁵ Podaję za: J. Bartmiński, *O profilowaniu pojęć*, [w tegoż:] *Językowe podstawy...*, s. 95 oraz J. Bartmiński, S. Niebrzegowska, *Profile a podmiotowa interpretacja świata*, [w:] J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*, s. 102.

⁶⁶ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska, *Profile a podmiotowa...*, s. 103.

⁶⁷ Tamże, s. 98.

i drugie pozostają w związku z czynnikami należącymi do bazy poznawczej i kulturowej języka: przyjętym przez podmiot mówiący punktem widzenia, rodzajem wiedzy o świecie, typem racjonalności, typem wzorów i wartości”⁶⁸.

Warto jeszcze wspomnieć o pojęciu **metafory** w ujęciu językoznawstwa kognitywnego. O zagadnieniu tym szeroko pisali George Lakoff i Mark Johnson, którzy przekonują, iż metafory są obecne w naszym codziennym życiu, istnieją nie tylko w języku (nie są tylko i wyłącznie sprawą słów), ale także, a może przede wszystkim, w naszych myślach i czynach (choć nie zawsze jesteśmy tego świadomi)⁶⁹. Poza tym metafory wywierają również wpływ „na nasz sposób postrzegania, myślenia i działania”⁷⁰. Według autorów książki *Metafory w naszym życiu* znaczna część systemu pojęć, którym posługuje się człowiek oraz sterujące nim „procesy myślenia są w głównej mierze metaforyczne”⁷¹. Wszystko to, czego na co dzień doświadczamy, ma związek z metaforą. Tak rozumiana metafora nie będzie zatem związana z językiem poetyckim, lecz z językiem potocznym, którym posługujemy się w naszym codziennym życiu; „te codzienne metafory nie są przy tym ozdobnikami, pełnią znacznie ważniejszą funkcję – są niezbędnym narzędziem służącym poznawaniu świata”⁷².

Lakoff i Johnson, definiując metaforę, piszą, iż jej „istotą (...) jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”⁷³. Często zatem wykorzystujemy pojęcia przynależne do danej dziedziny, by mówić o pojęciach przynależnych do charakterystycznych dla innej dziedziny (opisywanej w sposób metaforyczny).

Wniosuję z tego, iż dane językowe zawarte w wypowiedziach uczniów, których objęłam badaniami, będą stanowiły dla mnie źródło wiedzy o ich systemie pojęciowym. Myślę, że na tej podstawie uda mi się zrekonstruować ich językowy obraz wartości. Zakładam, w myśl teorii wspomnianych autorów, że dzieci posługujące się metaforą w celu opisania poszczególnych wartości będą bazować na swoich doświadczeniach, gdyż wyrażenia

⁶⁸ J. Bartmiński, *O profilowaniu...*, s. 93-94.

⁶⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 25.

⁷⁰ T.P. Krzeszowski, *Wstęp do wydania polskiego* [w:] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988, s. 6.

⁷¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym...*, s. 28.

⁷² E. Łuczyński, J. Maćkiewicz, *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 1999, s.32.

⁷³ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym...*, s. 27.

metaforyczne pojmujemy właśnie za pomocą nabytego doświadczenia⁷⁴. Tomasz P. Krzeszowski pisze bowiem, iż „widzimy rzeczy nie takimi, jakie one są w obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej jak jawią się w naszym doświadczeniu. Jest to więc podstawa mitu doświadczeniowego, jaki Lakoff i Johnson proponują na miejsce mitów obiektywizmu i subiektywizmu, niewystarczających, ich zdaniem, do tego, by opisywać znaczenie w języku naturalnym”⁷⁵. Innymi słowy, pojęcia budowane są za pomocą spójnych (koherentnych) systemów metafor i w oparciu o nasze doświadczenie.

Wyróżniamy następujące rodzaje metafor:

- metafory strukturalne – obejmują „(...) te przypadki, kiedy jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu”⁷⁶. Jako przykład takiej przenośni Lakoff i Johnson podają m.in. metaforę ARGUMENTOWANIE TO WOJNA⁷⁷. Oznacza ona, iż argumentowanie, wymianę zdań czy każdy spór możemy pojmować w terminach wojny. Dyskutując, spierając się z drugą osobą, posługując się argumentami, używamy terminów wojennych; np. *bronię* swojego zdania, obrałeś złą *strategię* w tej dyskusji, *zburzyłeś* mój punkt widzenia, *wygrałeś* ten spór. W ten sposób pojęcie WOJNA nadaje strukturę metaforyczną pojęciu ARGUMENTOWANIE, przy czym pierwsze ze wspomnianych pojęć ma najpewniej bogatszą strukturę niż to drugie⁷⁸.

- metafory orientacyjne – obejmują „(...) przypadki, kiedy cały system pojęć nadaje strukturę innemu systemowi”⁷⁹. Jak sama nazwa wskazuje, większość z tych metafor jest powiązana z orientacją przestrzenną, np. góra-dół, przód-tył, w-poza, blisko-daleko. Omawiany rodzaj metafory nadaje zatem danemu pojęciu ukierunkowanie przestrzenne, co ma związek zarówno z doświadczeniami fizycznymi (postawa fizyczna ciała ludzkiego), np.:

SZCZĘŚLIWY TO W GÓRĘ – podstawa fizyczna: człowiek szczęśliwy, spełniony, zadowolony przyjmuje wyprostowaną postawę ciała, a człowiek smutny i nieszczęśliwy przyjmuje postawę zgarbioną; jak i kulturowymi, np.:

⁷⁴ Jak to ujmują Lakoff i Johnson: „(...) bez odniesienia się do podstawy doświadczeniowej nie sposób zrozumieć metafory, ani nawet właściwie jej opisać”. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym...*, s. 24.

⁷⁵ T. P. Krzeszowski, *Wstęp do wydania...*, s. 7.

⁷⁶ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym...*, s. 36.

⁷⁷ Tamże, s. 26-29, 89-90.

⁷⁸ Por. T. P. Krzeszowski, *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, red. W. Kubiński, R. Kalisz i E. Modrzejewska, Gdańsk 1998, s.80.

⁷⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym...*, s. 36.

CZŁOWIEK TO GÓRA – podstawa kulturowa: w kulturze, w której żyjemy przyjmujemy, że to człowiek ma intelektualną przewagę nad światem roślin i zwierząt.

Z głównymi orientacjami (np. góra-dół) mamy do czynienia w obrębie wszystkich kultur, ale zorientowanie poszczególnych pojęć oraz uznanie danej orientacji za najważniejszą jest różne w poszczególnych kulturach.

- metafory ontologiczne – autorzy *Metafor w naszym życiu*, definiując trzeci rodzaj metafor, piszą, iż „(...) doświadczanie przedmiotów fizycznych (zwłaszcza własnego ciała) dostarcza podstawy do tworzenia niezwyklej różnorodności metafor ontologicznych, to jest sposobów na to, by pojmować wydarzenia, czynności, uczucia, wyobrażenia itd. jako rzeczy i substancje. Metafory ontologiczne służą różnym celom i różne rodzaje metafor, jakie istnieją, odzwierciedlają te cele”⁸⁰. Poza tym, metafory te wykraczają poza rozumienie pojęć w kategoriach orientacji przestrzennych. Dzięki metaforom ontologicznym kwalifikujemy nasze doświadczenia do grupy rzeczy lub substancji, a to z kolei pozwala nam rozpatrywać dane pojęcia w kategoriach rzeczy lub substancji, czyli możemy „(...) o nich mówić kategoryzować je, a także grupować i kwantyfikować. Dzięki temu możemy też dokonywać na nich operacji rozumowych”⁸¹. Do metafor ontologicznych Lakoff i Johnson zaliczają także personifikację (CHOROBA TO OSOBA, np. *Choroba zaatakowała Marcina*) i metonimię (PRZEDMIOT ZA UŻYTKOWNIKA, np. *Klarnet dziś nie zagra, bo boli go głowa*).

Z zagadnieniem metafory łączy się jeszcze pojęcie **wyidealizowanych modeli kognitywnych**.

Twórcą koncepcji wyidealizowanych modeli kognitywnych, (w skrócie ICM⁸²) jest G. Lakoff, który w 1987 roku opisał to pojęcie w książce zatytułowanej *Women, Fire and Dangerous Things*. W rozumieniu tego autora ICM są „narzędziami rozumienia i interpretacji świata, umożliwiają bowiem podmiotowi poznającemu organizowanie doświadczeń”⁸³. Innymi słowy mówiąc, wyidealizowany model kognitywny oznacza taki model, który dzięki ustrukturuowaniu istotnych cech przedmiotów i stanów rzeczy umożliwia ich rozumienie i interpretację w poznaniu”⁸⁴.

⁸⁰ Tamże, s. 48-49.

⁸¹ Tamże, s. 48.

⁸² ICM – idealized cognitive models.

⁸³ R. Jedliński, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach...*, s. 58.

⁸⁴ Tamże, s. 58.

Pojęcie wyidealizowanych modeli kognitywnych jest tożsame z takimi terminami, jak: scena, rama, skrypt, domena, schemat, scenariusz, doświadczeniowy gestalt. Ryszard Tokarski, który używa pojęcia sceny, a także ramy interpretacyjnej, definiuje analizowany termin jako „kulturowo zinterpretowany obraz świata (jego fragmentu) skorelowany z daną jednostką leksykalną. Składają się nań obok bardzo stabilnego rdzenia semantycznego (...) także cechy konotacyjne, zarówno te o dużym stopniu utrwalenia, jak również konotacje słabe, ale potencjalnie przewidywane przez wewnętrzną logikę transformacji cech semantycznych”⁸⁵.

ICM odznaczają się takimi cechami, jak: wymiar, prostota oraz konfiguracja, a składają się z gestaltów oraz konstrukcji. Służą charakteryzowaniu konceptualizacji, wyodrębnianej na tle procesów socjalnych, psychologicznych i językowych⁸⁶.

Wyróżniamy takie rodzaje modeli kognitywnych, jak:

- model symboliczny,
- model propozycyjalny,
- model metonimiczny,
- model metaforyczny.

Zagadnienie wyidealizowanych modeli kognitywnych jest istotne dla tematu mojej pracy, gdyż, jak pisze R. Jedliński, „analiza semantyczna, u której podłoża leży analiza struktur kognitywnych, pozwala wykorzystywać wyidealizowane modele kognitywne (...) do ujawniania konceptualizacji nazw wartości”⁸⁷.

⁸⁵ R. Tokarski, *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczakowa, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 108-109.

⁸⁶ Por. I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć...*, s. 76.

⁸⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach...*, s. 57.

2. WARTOŚCI W UJĘCIU FILOZOFICZNYM, SOCJOLOGICZNYM, PSYCHOLOGICZNYM I LINGWISTYCZNYM

„Świat, który jawi się człowiekowi,
jest od pierwszych dni jego życia
aż po ostatnie światem wartości”.

J. Puzynina, *Język wartości*¹.

2.1. Rozumienie terminów *wartość* i *wartościowanie*

Wartości są nieodzownym elementem ludzkiego istnienia, życiowym drogowskazem, fundamentem kultury i podstawą organizacji systemu społecznego. Wartości leżą u podstaw tożsamości narodowej, są źródłem istnienia każdej rodziny, podstawą wiary i moralności każdego człowieka. Są tematem ponadczasowym, „spadkiem” przekazywanym (i systematycznie rozbudowywanym oraz przekształcanym) z pokolenia na pokolenie. Wartości nadają sens ludzkiemu istnieniu i wpływają na jakość naszego życia.

Zdefiniowanie zagadnienia *wartości* nie jest zadaniem łatwym, gdyż pojęcie to nie jest rozumiane jednoznacznie. Wynika to z multidyscyplinarności terminu, który wszechobecny jest w naszym życiu codziennym, a także omawiany na gruncie wielu dyscyplin naukowych (by wspomnieć chociażby o etyce, filozofii, socjologii, psychologii czy interesującym nas najbardziej językoznawstwie). Obecność tego zagadnienia w wielu dziedzinach świadczy o dużym zainteresowaniu problematyką wartości, zarówno wśród naukowców, jak i wśród „zwykłych” ludzi, którzy w dzisiejszych czasach nierzadko stają w obliczu tzw. kryzysu wartości, budzącego w nich potrzebę poszukiwania wartości zupełnie nowych. Często pojawia się również chęć odpowiedzi na pytanie: czym właściwie są wartości? Definicje podawane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych bywają bardzo zróżnicowane, a w niektórych przypadkach wręcz wykluczają się wzajemnie. Niemniej jednak pojęcie *wartości* zazwyczaj definiowane jest w kategoriach aksjologicznych i poprzez pryzmat osoby ludzkiej, gdyż jak głosił już Sokrates, „człowiek jest istotą aksjologiczną (...), a więc zawsze mówi o wartościach, czy z perspektywy wartości”².

¹ J. Puzynina, *Język...*, s. 5.

² T. Mazur, *Kapryśni bogowie Sokratesa. Człowiek i świat wartości w tradycji filozofii zachodniej*, Kęty 2008, s. 63.

Stanisław Konstańczak, odnosząc się do aksjologii Henryka Elzenberga, podaje, iż „wartości bywają celami ludzkich dążeń, a więc czymś, czego ludzie chcą albo nie chcą”³. Mimo wielu niejednoznacznych definicji wartości wspomniany autor wyodrębnia pewne ogólne kategorie, „w myśl których wartość jest tym:

- co jest cenne;
- co zgodne z naturą;
- czego chcemy, czyli przedmiotem naszego aktualnego lub potencjalnego dążenia, naszego pożądania, naszym celem;
- czego pożądamy pożądać;
- co zaspokaja potrzeby, zainteresowania;
- co dostarcza zadowolenia, przyjemności;
- co powinno być;
- co lepiej żeby było, niż nie było;
- co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy);
- co domaga się istnienia (realizacji)”⁴.

Z kolei *Mały słownik języka polskiego* podaje, iż *wartość* to „to, ile coś jest warte; cecha przedmiotu, materiału”⁵. Na gruncie polskim najdokładniejszą charakterystykę wartości z językowego punktu widzenia przedstawiła Jadwiga Puzynina, która definiuje wartość (w rozumieniu aksjologicznym) jako:

- „a) blm., ‘to, czy, w jakim stopniu coś jest dobre lub że jest dobre’ (...);
- b) ‘to, co jest dobre’ (...);
- c) ‘to, co jest dobre w sensie duchowym’ (...);
- d) filozof. ‘to, co jest dobre lub złe’ (...)”⁶.

Wartości są wynikiem procesu wartościowania. Przez *wartościowanie* Puzynina rozumie „czynność psychiczną człowieka, polegającą na stwierdzeniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a pośrednio przedmiotom”⁷; przy czym podstawowymi leksemami wartościującymi są dwa przymiotniki: *dobry* i *zły*. Z kolei Witold Doroszewski podaje, iż termin *wartościowanie* jest rzeczownikiem utworzonym od słowa *wartościować*,

³ S. Konstańczak, *Internalizacja wartości moralnych*, Słupsk 2001, s. 18-19.

⁴ Tamże, s. 17-18.

⁵ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968, s. 879.

⁶ J. Puzynina, *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 16.

⁷ J. Puzynia, *Język...*, s. 83.

którego definicja brzmi: „oceniać wartość czego, klasyfikować według wartości: wypowiadanie sądów wartościujących (...)”⁸.

Charakterystyką wartości z językowego punktu widzenia szerzej zajmiemy się w podrozdziale czwartym.

Termin *wartościowanie*, podobnie jak pojęcie *wartość*, obecny jest także w innych dziedzinach nauki. Psychologowie poprzez *wartościowanie* rozumieją przypisywanie danej osobie, cesze, zjawisku określonej wartości. Wielu badaczy wskazuje również na zależność pomiędzy pojęciem *wartościowania* a pojęciem *oceny* (przy czym wyraz *ocenianie* ma szerszy zasięg znaczeniowy): „ocenianie to (...) ujęcie wartości w aspekcie jakiegoś przyjętego z zewnątrz wzorca, hierarchii czy skali, do której się ją odnosi”⁹.

Mimo wielu odmiennych definicji wartości, wywodzących się z różnych dziedzin naukowych, większość badaczy zgodna jest co do sposobu istnienia wartości, wskazując na dwa stanowiska dotyczące tego problemu, a mianowicie: stanowisko obiektywistyczne, mówiące o niezależności wartości od człowieka i jego świadomości oraz stanowisko subiektywistyczne, wskazujące na zależność wartości od świadomości i subiektywnych ocen człowieka. Stanowisko subiektywistyczne, w przeciwieństwie do obiektywistycznego, dopuszcza istnienie wartości negatywnych.

Znany socjolog Janusz Mariański tak oto uzasadnia wpływ obydwu tych orientacji na definicję *wartości*: „wartość ma bez wątpienia charakter subiektywny, oznacza bowiem stosunek działającego człowieka do danego przedmiotu, związany z przeświadczeniem, że potrafi on zaspokoić bezpośrednio lub pośrednio jego potrzeby. Ma jednak również aspekt obiektywny, bo jest uzależniona od potencjalnych właściwości danego przedmiotu”¹⁰.

O obecności tych dwóch stanowisk we wszystkich dziedzinach nauki oraz o ich wpływie na poszczególne rodzaje definicji *wartości* pisze także Anna Błasiak. Autorka przekonuje, iż „subiektywiści ujmują wartości jako efekt podmiotowego, indywidualnego działania albo jako akt woli, niepodlegający racjonalnej obiektywizacji. Istnienie wartości dotyczy wówczas sfery uczuć lub mieści się w samej decyzji egzystencjalnej człowieka. Natomiast obiektywiści twierdzą, że wartości mają swoje korzenie w ludzkiej naturze i dotyczą wprost istoty człowieka. Dlatego ujmują wartości jako samodzielne byty idealne, niezależne od wszelkich form ludzkiej świadomości”¹¹. Według subiektywistów wartość jako

⁸ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 9, Warszawa 1967, s. 854.

⁹ W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 118.

¹⁰ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 164.

¹¹ A. Błasiak, *Młodość – świat wartości*, Kraków 2002, s. 13-14.

był świadomościowy posiada swoje desygnaty umieszczone w psychice człowieka (podmiotu). To człowiek, jego psychika kreują wartości i przyporządkowują je do przedmiotów. Człowiek (podmiot) przypisuje wartość danej cesze.

Natomiast obiektywiści¹² traktują wartości jako niezależne od sfery doznań psychicznych człowieka cechy danego przedmiotu. Twierdzą, że istnieją one mimo naszej świadomości, niezależnie od tego czy zdajemy sobie sprawę z ich istnienia, czy je uznajemy i świadomie realizujemy, czy nie.

Wartości są zatem ściśle związane z osobą człowieka. Są obecne w jego życiu, wywierają wpływ na postrzeganie rzeczywistości.

Interdyscyplinarność terminu *wartość* rodzi potrzebę odwołania się do różnych dyscyplin naukowych posługujących się tym pojęciem.

¹² Fenomenolodzy, którzy stworzyli koncepcję etyki materialnej (m.in. M. Scheler, E. Husserl, R. Ingarden), twierdzili, iż wartości istnieją obiektywnie.

2.2. Wartości z perspektywy różnych dyscyplin naukowych¹³

2.2.1. Wartości w ujęciu filozoficznym

Już od czasów Platona czy Arystotelesa temat wartości leżał w kręgu zainteresowań filozofów. To właśnie od *mater scientiarum* pojęcie wartości zostało przejęte do nauk humanistycznych.

Tematyką moralności oraz koncepcjami wartości zajmują się dwa nurty filozofii, a mianowicie: etyka i aksjologia.

Termin *etyka* pochodzi od greckiego słowa *ethikos*, co znaczy zwyczajowy, to słowo z kolei zostało utworzone od grec. *ethos* oznaczającego obyczaj. Etyka utożsamiana jest z moralnością lub też szerzej z nauką o moralności. Składa się na nią ogół ocen oraz norm moralnych przyjętych w danym społeczeństwie (w danej zbiorowości, epoce etc.) i wyznaczających zasady moralnego postępowania. Ks. J. Tischner i J. A. Kłoczkowski nazywają etykę próbą teorii wartości¹⁴. Autorzy ci piszą, że „w etyce wartością jest drugi człowiek, wartością jestem ja sam i wartościami są rozmaite płaszczyzny obcowania człowieka z człowiekiem”¹⁵. Również nasza powinność stanowi jakąś wartość.

Z kolei aksjologia jako nauka o wartościach bada ich naturę oraz ustala normy i kryteria wartościowania. Aksjologia „zajmuje się wartościami, rozpatrując ich typy i ukazując swoistość. Jednocześnie podejmuje badania nad sposobem istnienia wartości, refleksję nad warunkami, w których się realizują i w których tworzy się systematyzująca je hierarchia”¹⁶. Stąd też wspomniana dziedzina nauki nazywana jest *teorią wartości*.

Termin *aksjologia* został zaczerpnięty z języka greckiego, pochodzi od słowa *axios* – co znaczy godny, cenny oraz słowa *logos* – oznaczającego słowo, wiedzę, naukę. Termin ten pojawił się po raz pierwszy w filozofii na początku XX wieku. Uważa się, że po raz pierwszy użył go P. Lapie bądź też, według innego stanowiska, był to N. Hartmann. Natomiast już wcześniej, bo w połowie XIX wieku, posłużono się pojęciem *teorii wartości*. Po raz pierwszy szerzej wyjaśnił je R. H. Lotze.

Anna Błasiak przyjmuje definicję aksjologii jako nauki za autorem *Małego słownika etycznego*, Stanisławem Jedynakiem. Píše ona, że według tego autora aksjologia

¹³ Skupiam się tutaj na wybranych naukach humanistycznych, pomijając nauki matematyczne i ekonomię, gdyż rozpatrują one wartości z punktu widzenia mniej istotnego dla niniejszej pracy.

¹⁴ Ks. J. Tischner, J. A. Kłoczkowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 9.

¹⁶ A. Błasiak, *Młodość - świat wartości...*, s. 25-26.

„w szerokim i neutralnym znaczeniu obejmuje (...) ontologiczne, epistemologiczne, a czasami metodologiczne, socjologiczne i kulturowe problemy dotyczące wartości (sposoby istnienia wartości, ich naturę, źródła wiedzy o wartościach i sposobach ich poznawania, klasyfikację wartości oraz kwestie społecznego i kulturowego funkcjonowania wartości w grupie, epoce, kulturze). W węższym rozumieniu aksjologia stanowi teorię wyodrębnionego typu wartości (na przykład moralnych, estetycznych, religijnych)”¹⁷.

Filozofowie na przestrzeni wieków utworzyli wiele teorii, koncepcji, ujęć najistotniejszych spośród rozpatrywanych przez nich zagadnień. Należy wspomnieć o dwóch stanowiskach dotyczących wartości, rozpatrujących aspekt ontologiczny. Mianowicie są to: ujęcie obiektywistyczne i ujęcie subiektywistyczne¹⁸.

Obiektywiści doszukują się korzeni wartości w naturze ludzkiej, zatem będą one wprost dotyczyły istoty człowieczeństwa. Wartości, z punktu widzenia tego stanowiska, cechują obiektywizm i autonomiczność. Są one bowiem niezależne od wszelkich form świadomości ludzkiej. Wartość, według filozofów opowiadających się za ujęciem obiektywistycznym, postrzegana jest jako samodzielny byt idealny i jako przedmiot poznania.

Subiektywiści natomiast uważają, że wartości są swobodną kreacją podmiotu, efektem wolnej, subiektywnej i twórczej woli człowieka. Zwolennicy tej teorii postrzegają wartości „jako efekt podmiotowego, indywidualnego działania człowieka albo jako akt woli, niepodlegający jakiegokolwiek racjonalnej obiektywizacji”¹⁹. Ich zdaniem, wartości są ściśle związane z psychicznymi przeżyciami ludzi.

Przyjrzyjmy się, jak wartości były postrzegane na przestrzeni dziejów. Omawiając kształtowanie się najistotniejszych teorii filozoficznych dotyczących wartości, uwzględnię stanowiska przedstawicieli wyżej omówionych nurtów: obiektywistycznego i subiektywistycznego:

1) Starożytność (ok. VIII w. p.n.e. – 476 r.)

Już w filozofii uprawianej przez starożytnych Greków (np. przez Sokratesa) wartość utożsamiana była z dobrem. Zarówno w starożytności, jak i w średniowieczu pojęcie to było przez wielu pisarzy stosowane wymiennie z terminem *wartość*.

¹⁷ Tamże, s. 26.

¹⁸ W podrozdziale 2.1. *Rozumienie terminów „wartość” i „wartościowanie”* wspominałam już o obydwu stanowiskach, reprezentowanych przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Jednak dla rozważań na temat filozoficznych ujęć wartości za zasadne uważam przypomnienie definicji i omówienie tych teorii na gruncie filozofii.

¹⁹ A. Błasiak, *Młodość - świat wartości...*, s. 36.

Według **Platona** (reprezentującego ujęcie obiektywistyczne) *dobro* jest najważniejszym celem życia, bytem samym w sobie i naczelną zasadą. Autor *Państwa* nazywał dobro mianem idei i to idei najwyższej i najczystszej, możliwej do osiągnięcia za sprawą intelektu, przy jednoczesnym odrzuceniu rzeczy zmysłowych. Zatem najistotniejszą wartością dla Platona było dobro, od którego wszystko inne jest zależne, samo dobro natomiast pozostaje niezależne od naszych pragnień czy ocen. Człowiek nie jest w stanie stworzyć dobra, może je tylko osiągnąć za pomocą swojej wewnętrznej wiedzy. Dobro zdaniem Platona jest trwałe, niezmiennie i bardziej realne niż rzeczy.

Platon opowiadał się za triadą trzech najwyższych wartości: Prawdy, Dobra i Piękna.

Również **Arystoteles** (także obiektywista) uznawał dobro za wartość. Dokonał on podziału na „dobro wewnętrzne (samo w sobie) i dobro zewnętrzne (dobro użyteczne) oraz dobro instrumentalne, przy czym wyższość przyznaje tym dwóm pierwszym dobrom”²⁰. Arystoteles uznawał dobra realne, zależne od ludzkich celów i dążeń. Dobro polega na działaniu, jest zasadą tłumaczącą wszelaką aktywność, natomiast największym ludzkim dobrem jest szczęście polegające na teoretycznej kontemplacji. Jak zauważa T. Mazur²¹, Arystoteles, mówiąc o wartościach, ujmował je w kategorii bycia.

Na temat dobra, a także innych wartości wypowiadali się również **sofiści** (prekursorzy subiektywizmu w filozofii). Uważali oni, że wartości (w tym dobro i *piękno*) są nadane rzeczom przez podmiot, nie należą zatem do natury rzeczy. To człowiek jest – ich zdaniem – źródłem wartości, norm i ocen.

Właśnie w człowieku „starsi” sofiści (np. **Protagoras**, **Gordiasz**) doszukiwali się *miary wszechrzeczy*. Ich zdaniem, to właśnie człowiek i jego subiektywne uczucia decydują o wartościach. *Miarą wszechrzeczy* jest właśnie człowiek. Głosi o tym zasada sformułowana przez Protagorasa: „Miarą wszechrzeczy jest człowiek, o ile są, miarą tego, że są; o ile ich nie ma, miarą tego, że ich nie ma”²².

Tzw. *prawo silniejszego*, o którym decyduje człowiek silny z natury, wyznawali „młodszy” sofiści (tacy jak **Trazymach**, **Kritiasz** czy **Kallikles**). Głosili oni, iż człowiek w działaniu powinien się kierować naturalnymi pragnieniami, zgodnie z prawem natury.

²⁰ Tamże, s. 27.

²¹ T. Mazur, *Kapryśni bogowie Sokratesa...*, s. 62.

²² S. Witek, *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982, s. 77.

2) Średniowiecze (476 r. – XV w.)

Średniowieczną filozofię wartości kształtowały poglądy reprezentantów etyki chrześcijańskiej: św. Augustyna i św. Tomasza z Akwinu.

Św. Augustyn (przedstawiciel teorii obiektywistycznej) reprezentował chrześcijański model platonizmu. Uważał on, że podstawę dla dobra oraz dla innych (oczywiście obiektywnych) podstaw wartości, stanowi rozumna natura ludzka.

Dużą rolę dla św. Augustyna odgrywała wiara, która widoczna jest w wyznawanej przez niego filozofii. Największą wartością, którą można odnaleźć poprzez prawdę, jest według niego *Bóg*. Św. Augustyn pisał: „najwyższym dobrem, od którego nie ma większego dobra, jest Bóg. Dlatego jest to dobro niezmiennie, prawdziwie wieczne i prawdziwie nieśmiertelne”²³. Dobro jest tożsame z Bogiem, zło natomiast – to odejście od Boga. Człowiek powinien dążyć do świętości, gdyż to zbliży go do najwyższej wartości, czyli do Boga.

Przedstawicielem tak zwanej filozofii tomistycznej, czy też tomistycznej aksjologii, był **św. Tomasz z Akwinu** (reprezentant ujęcia obiektywistycznego). On także utożsamiał wartości z dobrem, posługiwał się w tym celu łacińskim słowem *bonum*. Św. Tomasz mówił także o jedności, tożsamości bytu i dobra, bytu i wartości.

Dobro, podobnie jak u św. Augustyna, utożsamiane jest z Bogiem, którego św. Tomasz nazywa Czystym Istnieniem lub Czystym Aktem Istnienia. Każdy byt jest uznawany za coś dobrego, prawdziwego i pięknego. Zło natomiast, przeciwstawiane jest bytowi, czyli równoznaczne jest z brakiem istnienia, niebytem. Dobro utożsamia zatem św. Tomasz także z bytem.

Przedstawiciel etyki chrześcijańskiej dokonał podziału na wartości duchowe i cielesne (dobra człowieka) oraz wartości zewnętrzne (istniejące poza człowiekiem). Wartości te wymienione są w hierarchicznym porządku – od wartości najwyższej, do najniższej.

3) Nowożytność (XV w. – XVIII/XIX w.)

W tym okresie nastąpiło wzmożone zainteresowanie tematyką wartości, co zaowocowało powstaniem wielu znaczących myśli filozoficznych dotyczących wartości. Wystarczy wspomnieć chociażby o teorii **Johna Locke’a** (zwolennika nurtu subiektywistycznego), który dokonał podziału na pierwotne (związane z bytem) i wtórne (dodane) jakości bytu.

²³ Św. Augustyn, *Dialogi i pisma filozoficzne*, tłum. M. Maykowski, Warszawa 1954, s. 169.

Kolejny filozof doby nowożytnej – **Immanuel Kant** – przedstawiciel formalizmu etycznego (i nurtu subiektywistycznego) oraz twórca imperatywu kategorycznego uważał, iż „należy postępować tak, jak gdyby maksyma naszego postępowania przez naszą wolę miała się stać ogólnym prawem przyrody”²⁴. Filozof ten dokonał rozróżnienia na filozofię teoretyczną (związaną z pojęciem przyrody) oraz filozofię praktyczną (związaną z pojęciem wolności).

Immanuel Kant przedstawił swoją koncepcję dobra, w której wyodrębnił dwa rodzaje wartości: wartość przedmiotu, która jest wartością względną i wartość podmiotu, która jest wartością absolutną. Pierwszy rodzaj związany jest z cennością danej rzeczy, drugi zaś, z godnością osoby. Kant wspominał także o przedmiotowych wartościach moralnych, które są wynikiem działalności człowieka postępującego zgodnie z imperatywem kategorycznym i pomocą głosu rozumu²⁵.

Filozof podjął się także innego podziału, w którym wyodrębnił: wartości, byt oraz rozum teoretyczny. Jak twierdził filozof, rozum teoretyczny "nie może poznawczo osiągnąć dziedziny bytu, albowiem jest uzależniony od empirii i rozumu praktycznego. Z kolei rozum praktyczny ustanawia zasadę obowiązku działania i jest on niezależny od wpływów wszelkiego doświadczenia, gdyż posiada uprzywilejowaną rolę – to on tworzy hierarchię wartości”²⁶. Kant podkreśla, że to człowiek jest nośnikiem wartości moralnych, które mają związek z jego wolną wolą.

Dla filozofii wartości znamienny był zwłaszcza koniec czasów nowożytnych, a dokładniej przełom wieków XIX i XX, kiedy to teoria wartości stała się odrębną dziedziną filozofii²⁷.

4) Współczesność

Analizując filozofię wartości, należałoby jeszcze wspomnieć o trzech filozofach – przedstawicielach teorii subiektywistycznej – zaliczanych przez większość badaczy już do filozofów doby współczesnej (w zależności od tego, jaką przyjmujemy datę końcową okresu nowożytności). Mam tu na myśli takich filozofów, jak: **Friedrich W. Nietzsche**, **Rudolf H. Lotze**, i **Franz Brentano**. Przypisywali oni dużą rolę intuicji i uczuciu jako narzędziom poznania, odrzucając jednocześnie wartość poznania intelektualnego.

²⁴ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 12.

²⁵ Por. Z. Goliński, *Prymat wartości moralnych*, Lublin 1947, s. 11.

²⁶ A. Błasiak, *Młodość - świat wartości...*, s. 42.

²⁷ Wydarzenie to jest łączone z osobą A. Meinonga, przedstawiciela tzw. szkoły austriackiej. Swój udział w usamodzielnieniu tej dyscypliny naukowej mieli też F. Brentano i Ch. von Ehfrenfels.

Cała filozofia Nietzschego oscylowała wokół słowa *życie*. Filozof uważał ją za wartość najwyższą, bezwzględną i absolutną, od której pochodzi wszystko, co posiada jakąś wartość. Istotna dla niego była wola człowieka, którą uważał za źródło wszelkich wartości. Nietzsche stawiał życie wyżej w hierarchii niż wartości duchowe. Filozof dokonał przewartościowania istniejących wartości. Wartości, które uważał za prawdziwe, wstawił w miejsce wartości – jego zdaniem – bezwartościowych.

Natomiast Lotze odznaczył się wprowadzeniem do filozofii i wyjaśnieniem pod tym kątem terminu *wartość*. Jego zdaniem twórcą wartości jest człowiek. W opinii filozofa wartości realnie nie istnieją, posiadają jedynie znaczenie. Jak pisze A. Błasiak²⁸, Lotze dokonał rozróżnienia na wartości przedmiotu, jego istnienie i właściwości.

Z kolei F. Brentano głosił, że człowiek poznaje tworzy i ocenia wartości za pomocą uczuć.

Swoje zdanie na temat wartości prezentowali też fenomenolodzy, twórcy teorii etyki materialnej, np. **Roman Ingarden**, **Max Scheller** i **Edmund Husserl** (byli oni zwolennikami ujęcia obiektywistycznego).

Polski uczony opowiadał się za realnością istnienia wartości, a co więcej, za ich obligatoryjnością, powinnością ich przestrzegania. Jego zdaniem to przedmioty są nosicielami wartości, które – jak głosił – mają złożoną strukturę i obiektywny charakter. Ponadto występują zawsze w świecie człowieka. Ingarden pisał, że wartości „nie są nigdy czymś osobno dla siebie istniejącym, lecz zawsze wartością czegoś (...), albo w czymś, albo na czymś ugruntowane”²⁹.

Max Scheller w myśl dualizmu ontologicznego oddzielił pojęcie rzeczy od pojęcia wartości. Jego zdaniem wartości istnieją realnie i obiektywnie, niezależnie od działalności człowieka. Niemiecki filozof uznawał podział na wartości pozytywne i negatywne, przy czym pierwszym z nich przypisywał charakter powinnościowy, a drugie nakazywał odrzucać. Filozofia Schellera ma zarówno charakter teocentryczny, jak i antropocentryczny, w centrum zainteresowania stawiany jest zatem Bóg (do którego prowadzi poznanie wartości) oraz człowiek (który realizuje wartości).

Trzeci z prezentowanych fenomenologów, E. Husserl, głosił związek między wartością a istotą rzeczy. Wartościowanie jest dla niego rodzajem intencjonalnego przeżycia, co ma związek z przeżywaniem wartości w duchu swoistych przedmiotów oceny

²⁸ A. Błasiak, *Młodość - świat wartości...*, s. 44.

²⁹ R. Ingarden, *Studia z estetyki*, T. 3, Warszawa 1970, s. 228-236.

i wartościowania³⁰. Wartość według filozofa jest zawsze przypisana przedmiotowi, do którego się odnosi. Człowiek może poznać wartości w bezpośrednim kontakcie z nimi, poprzez ich poznanie i przeżywanie.

Kończąc rozważania na temat różnorodnych ujęć wartości na gruncie filozofii, warto jeszcze krótko wspomnieć o kilku najbardziej znamienitych poglądach współczesnych polskich przedstawicieli tej dziedziny naukowej na temat wartości.

I tak, **Józef Maria Bocheński** mianem wartości określa „to, dzięki czemu dany przedmiot jest wartościowy (...), wtórnice bywają tak nazywane, mniej ściśle, wartościowe przedmioty”³¹.

Inny polski filozof, **Władysław Stróżewski**, nieco szerzej ujmując pojęcie wartości. Dokonuje on rozróżnienia na trzy wyrażenia odnoszące się do wartości:

- a) być wartością,
- b) mieć wartość,
- c) być czymś wartościowym.

Pierwsze z nich oznacza „być nią (wartością – M.K.S.) i niczym innym, istnieć niezależnie od czegokolwiek innego, wyczerpywać się niejako wyłącznie w swojej własnej istocie”³². Zdaniem Stróżewskiego, jak pisze Urszula Kopeć, „wartość oznacza więc pewną właściwość przedmiotu niedającą się sprowadzić do jego cech fizycznych, ale przez te cechy uwarunkowaną, zaś urzeczywistniać wartość oznacza stwarzać warunki sprzyjające pojawieniu się wartości w życiu ludzi”³³.

Natomiast **Mieczysław Krąpiec** akcentuje bytowy charakter wartości. Pod pojęciem *wartości* rozumie więc „jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencyjnych aktów poznawczo-dążeńiowych”³⁴. Przez jakość bytu filozof rozumie to, co realnie istnieje w postaci jakiejś osoby, jakiegoś zdarzenia, rzeczy itp. Jednocześnie Krąpiec sprzeciwia się sprowadzaniu wartości tylko i wyłącznie do jakości transcendentnej, jak to miało miejsce w starożytności i w średniowieczu.

³⁰ Por. I. Mazurek, *Wokół fenomenologicznych problemów wartości*, [w:] *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipca, Kraków 1982, s. 295.

³¹ J. M. Bocheński, *Sto zabobonów*, Kraków 1992, s. 135.

³² W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 60.

³³ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 13.

³⁴ M. A. Krąpiec, *Filozofia bytu a zagadnienie wartości*, „Znak”, nr 130 (4) *Filozofia wartości*, red. H. Malewska, H. Bortnowska, W. Stróżewska, S. Grygiel, Kraków 1965, s. 430.

2.2.2. Wartości w ujęciu psychologicznym

Podobnie jak w innych dziedzinach nauki na gruncie psychologii również dostrzeżono problem jednoznacznego zdefiniowania terminu *wartość*. Jak pisze S. Konstańczak, „wartość jest czymś pierwotnym, niedefiniowalnym za pomocą kategorii języka”³⁵. Ten sam autor zwraca uwagę na to, iż dziedziną psychologii próbującą zdefiniować i scharakteryzować interesujące nas pojęcie jest psychologia moralności. Postrzega ona wartości jako motywy wyborów i wszelkich zachowań człowieka: „wielu ludzi (jeśli nie wszyscy) właśnie za pomocą wartości uzasadnia zachowania swoje i innych, postawy i myśli, podając wartości jako cele, ku którym dążą albo jako reguły wyznaczające sposób właściwego postępowania”³⁶. Przyczyn większości naszych zachowań i wyborów psycholodzy upatrują w reprezentowanej przez każdego człowieka hierarchii wartości.

Mimo iż temat wartości jest na gruncie psychologii tematem stosunkowo nowym, również tam spotykamy się z funkcjonowaniem teorii subiektywistycznej i obiektywistycznej, ponadto część psychologów sprzyja teorii emotywistycznej. Oto jak charakteryzują oni wymienione ujęcia wartości:

- stanowisko obiektywistyczne – według tego stanowiska wartości istnieją obiektywnie, niezależnie od operacji podmiotowych, jako pewne realne jakości rzeczy bądź idee;
- stanowisko subiektywistyczne – wartości mają charakter subiektywny, ich istnienie wynika z odpowiednich zachowań podmiotu – wiąże się ze świadomym przeżywaniem wartości, z wartościowaniem, z emocjonalną reakcją na coś lub z rezultatami tego rodzaju zachowań; stanowisko to psychologowie reprezentują najczęściej;
- stanowisko emotywistyczne – według tego podejścia wartości nie istnieją, natomiast empirycznie możliwe jest zaobserwowanie wartościowania – terminy wartościujące (w tym posługiwanie się pojęciami takimi jak wartości) służą do wyrażania i wywoływania postaw emocjonalnych³⁷.

Jednym z najbardziej znanych polskich psychologów zajmujących się zagadnieniem wartości jest **Krystyna Ostrowska**. Reasumując poglądy psychologów na problem definiowania terminu *wartość*, stwierdza ona, iż wartości są „przekonaniem o tym, co pożądane, organizujące doświadczenia i ukierunkowujące zachowania w odniesieniu do

³⁵ S. Konstańczak, *Internalizacja wartości...*, s. 17.

³⁶ A. Domurat, *Identyfikacja wartości osobistych w badaniach psychologicznych. Wartości jako cele działań i wyborów*, Warszawa 2009, s. 13.

³⁷ Tamże, s. 15.

pewnych szerokich klas zdarzeń”³⁸. Rozpatrując wartości z psychologicznego punktu widzenia, należy mieć na uwadze, zdaniem Ostrowskiej, „sam proces wartościowania, jego warunki, urzeczywistnianie wartości przez konkretne osoby i grupy, a także poziom ich uświadomienia i odkrycia oraz proces przypisywania osobom, zdarzeniom i rzeczom poziomu integracji z wartościami”³⁹.

Każdy z nas, zdaniem Ostrowskiej, tworzy swój indywidualny system wartości, na który składa się nasz stosunek do poszczególnych wartości. Wartości te mogą w ciągu naszego życia podlegać zmianom. Człowiek bowiem, w oparciu o własne doświadczenia, wizję siebie i świata, rozwija konkretne wartości, doskonali je.

Spojrzenie na wartości z egzystencjalnego punktu widzenia prezentuje **Kazimierz Popielski**. Tłumaczy on pojęcie wartości w związku z procesem stawania się jednostki. Jego zdaniem „wartości ujawniają się (są identyfikowane) w związku z odniesieniem się podmiotu *ku...* komuś lub czemuś. Są one wtedy przeżywane jako treści naturalne wewnętrznej aktywności człowieka i jego sposobów odnoszenia się *ku...* rzeczywistości. Wartości są więc w rozumieniu tego autora określane nie tylko poprzez potrzeby, ale i podmiotowo – osobową aktywność jednostki ludzkiej, jej dążenia, postawy i preferencję wartości”⁴⁰.

Przez **Czesława Matusewicza** wartości są łączone z dążeniami i celami człowieka lub grupy społecznej. Wpływają one na preferencję zachowań ludzkich. Zdaniem tego psychologa człowiek dokonuje wyboru określonego systemu wartości i jest to wybór w pełni świadomy, na który wpływ mają takie czynniki, jak: doświadczenia życiowe, sposób wychowania i wiedza o świecie. Matusewicz uważa zatem, że wartość „jest tym elementem, który decyduje o wolności człowieka w zakresie jego wyborów. Wobec tego system wartości broni człowieka przed determinizmem”⁴¹.

Wspomniany psycholog dokonał podziału wartości na:

- dyrektywne – pełniące funkcje dążeń i drogowskazów, określające bliskie i dalekie cele człowieka;
- porównawcze – niepełniące funkcji dążeń i drogowskazów, związane są z oceną i dotyczą sprecyzowanego planu działania⁴².

³⁸ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 12.

³⁹ Tamże, s.12.

⁴⁰ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 14.

⁴¹ A. Błasiak, *Młodość - świat wartości...*, s. 113.

⁴² Por. Cz. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa 1975, s. 66 - 67.

Podziału wartości dokonał też **Milton Rokeach**. Wyróżnił on wartości:

- ostateczne („finalne dążenia człowieka, określające pożądane sposoby zachowania, dzięki którym człowiek osiąga to, co jest godne osiągnięcia w najwyższym stopniu”⁴³);
- instrumentalne (stanowiące o pożądanych sposobach zachowań człowieka, który zmierza do osiągnięcia danych celów).

Zdaniem autora *The nature of human values* wartość to „stałe przekonanie, że określony sposób postępowania lub ostateczny cel życia jest indywidualnie i społecznie bardziej pożądany (atrakcyjny) niż inne sposoby postępowania oraz inne cele życiowe (...), są to więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością”⁴⁴.

2.2.3. Wartości w ujęciu socjologicznym

Kolejna po psychologii dziedzina nauk społecznych, socjologia, również sporo wnosi w kwestię tematu wartości. Rozpatruje ona interesujące nas zagadnienie w szerszym aspekcie, w odniesieniu nie tylko do poszczególnej jednostki, ale także do środowiska, grupy czy warstwy społecznej. Wartości mogą bowiem być czymś charakterystycznym dla całej zbiorowości, czymś, co scala grupę, decyduje o jej istnieniu, jej celach, motywacjach i dążeniach. Mogą być źródłem identyfikacji z daną społecznością czy zbiorowością, zapewniają poczucie przynależności i solidarności. Przy czym każdy człowiek samodzielnie decyduje o akceptacji bądź odrzuceniu danych wartości. Każdą zbiorowość, grupę społeczną może charakteryzować odmienny system wartości, który może ulec zmianie wraz z zachodzącymi przemianami społecznymi, z przekształcaniem się form życia społecznego, wraz z dynamiką zmian kulturowych itp.

W bardzo ciekawy sposób wypowiada się na temat wartości **Janusz Mariański**. Ujmuje on wartości jako czynniki niezbędne w ludzkiej działalności i aktywności, potrzebne do twórczego rozwoju i zaspokajania ludzkich potrzeb. Wartości nadają sens naszym działaniom, decydują o wyborze określonych zachowań i kierunku rozwoju każdego człowieka. Socjolog opisuje także zależność grupy społecznej od wartości:

⁴³ A. Błasiak, *Młodzież - świat wartości...*, s. 120.

⁴⁴ M. Rokeach, *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973, s. 5, za: A. Błasiak, *Młodzież - świat wartości...*, s. 120.

„Dzięki wartościom grupa nabiera cech trwałości (...); ujmowane jako cele stanowią ideologię grupową i są podstawą poczucia identyfikacji i solidarności wewnętrznej”⁴⁵.

Mariański zwraca uwagę na to, iż pojęcie *wartości* nie jest tylko i wyłącznie terminem socjologicznym, lecz jest także obecne w innych dziedzinach wiedzy (zwłaszcza w naukach społecznych i kulturowych); może być zatem omawiane wielopłaszczyznowo. Profesor przytacza definicje wartości za J. Friedrichsem i R. Meyerem, wskazując na związek, jaki zachodzi między wartościami a postawami i emocjami. Sam natomiast opowiada się za rozumieniem wartości jako tego wszystkiego, „co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy, oraz czego się na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej”⁴⁶.

Autor *Wprowadzenia do socjologii moralności* zwraca uwagę na częste mylenie terminu *wartość* z pojęciem *normy*. Mariański podaje definicje terminów *wartość* oraz *norma*, a następnie w wyczerpujący sposób wyjaśnia różnice między tymi pojęciami i określa zależności, jakie między nimi zachodzą. Oto kilka wybranych uwag autora na temat norm i wartości:

- wartości ujawniają moralny charakter działania będącego realizacją normy;
- normy wskazują na wartości, do osiągnięcia których prowadzą;
- norma określa wartość, podczas gdy wartość narzuca normie pewne granice;
- wartości nadają sens normom;
- wartości są pozytywnymi i podstawowymi miarami czy raczej ideami ukierunkowującymi – poprzez normy – działania ludzkie;
- normy (...) wskazują na leżącą u ich podstaw wartość, która nadaje im właściwe znaczenie. Wyrażają roszczenia powinnościowe wartości. Bez nich tracą znaczenie, stają się formalnymi i beztreściowymi regułami⁴⁷.

Mariański pisze też o celowości działania ludzkiego. Stwierdza on, że zarówno cele, jak i wartości (mowa tu o celach i wartościach najwyższych) można porównać do ideałów. Socjolog wspomina o istniejącym w socjologii podziale na wartości-cele (określane mianem wartości autotelicznych) i wartości-środki (nazywane wartościami instrumentalnymi). Pierwsze z nich świadczą o cenności przedmiotu, zjawiska etc., a drugie – są środkiem, służącym do osiągnięcia bardziej pożądanych wartości.

⁴⁵ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 164.

⁴⁶ Tamże, s. 165.

⁴⁷ Tamże, s. 169-171.

Autor *Wprowadzenia do socjologii moralności* zwraca także uwagę na obowiązujące również w socjologii dwa stanowiska dotyczące wartości. Chodzi oczywiście o ujęcia subiektywistyczne i obiektywistyczne. Definicje tych teorii, przytoczone przez Mariańskiego, podawałam już w podrozdziale 2.1. *Rozumienie terminów „wartość” i „wartościowanie”*.

Warte odnotowania są także rozróżnienia wartości dokonane przez **Stanisława Ossowskiego**. Dzieli on wartości na odczuwane i uznawane. Pierwsze z nich są wartościami nietrwałymi, podatnymi na przekształcenia, natomiast drugi rodzaj, to wartości łączące ludzkie przekonania z czynami. Inny podział Ossowskiego zakłada istnienie wartości codziennych i uroczystych. Wartości codzienne to nasze drobne radości i przyjemności, a wartości uroczyste to szeroko rozumiane sukcesy.

Zdaniem **Hanny Świdy** wartości są pewnym ogólnym kryterium, według którego poszczególnym przedmiotom, zjawiskom, obiektom etc., przyznajemy ocenę pozytywną.

Świda pod pojęciem wartości rozumie „zbiór obiektów, kategorii, idei, stanów rzeczy, które są *wartościami* w tym sensie, że zostały przez ludzi zakwalifikowane według zasady *dobry – zły, lepszy – gorszy*”⁴⁸.

Sporo uwagi problematyce wartości poświęcił także **Janusz Ziółkowski**. Odnosząc się do rozważań H. Beckera, pisze on, że wartości to „wspólne standardy kulturowe, wedle których można porównywać i osądzać ważkość moralną, estetyczną czy poznawczą – tego, co jest przedmiotem postaw, pragnień i potrzeb”⁴⁹.

System wartości, zdaniem Ziółkowskiego, kreowany jest przez społeczeństwo. To ono decyduje o hierarchii wartości, które stanowią rdzeń życia społecznego. Wartości są też źródłem norm społecznych.

⁴⁸ H. Świda, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998, s. 9.

⁴⁹ J. Ziółkowski, *Kryzys wartości*, „Communio” 18 (1993) 6, s.30.

2.2.4. Wartości w ujęciu lingwistycznym

Tematyka wartości przewija się w tekstach przedstawicieli różnych dziedzin nauki od drugiej połowy XIX wieku. Znaczenie samego słowa *wartość* „stopniowo stało się w naszej kulturze uogólnieniem tego wszystkiego, co człowiek uważa za dobre, do czego dąży, czym się w życiu kieruje”⁵⁰.

Językoznawcy zainteresowali się tematem języka wartości w drugiej połowie XX wieku. Ich prace, dotyczące początkowo głównie semantyki przymiotnika *wartość*, były poprzedzone artykułami z dziedziny logiki i filozofii.

W XVII wieku znany był już jako zapożyczenie z języka niemieckiego przymiotnik *wart(y)*, od którego został w późniejszym czasie utworzony rzeczownik *wartość*. Termin ten, funkcjonujący już w językach zachodnioeuropejskich, po raz pierwszy na gruncie polskim pojawił się w 1779 r. w *Słowniku polsko-niemiecko-francuskim* Troca.

Jadwiga Puzynina dokonała przeglądu znaczenia terminu *wartość* w najpopularniejszych słownikach języka polskiego⁵¹. Żaden z wybranych przez nią słowników nie podaje znaczenia wartości jako tego ‘ile coś jest warte pod względem moralnym, estetycznym etc.’ ani jako ‘tego, co jest dobre lub złe’. I tak:

- 1) *Słownik* Lindego przedstawia słowo *wartość* w znaczeniu ‘bycia cenionym’;
- 2) *Słownik warszawski* definiuje *wartość* jako „ogół istotnych zalet, które przedmiotowi według najściślejszej słuszności wyższy lub niższy stopień szacunku nadają”, a także podaje rozumienie terminu w znaczeniu chemicznym, handlowym i materialno-użytkowym;
- 3) *Słownik* Szymczaka oraz *Słownik języka polskiego* Doroszewskiego podają dwa znaczenia terminu *wartość*: ‘tego, ile coś jest warte pod względem materialnym’ oraz ‘zespołu cech osoby lub rzeczy’.

Interesujące nas znaczenie *wartości* jako ‘tego, co cenne, dobre, wartościowe’ pojawia się w języku niemieckim, francuskim i angielskim. Od XVII w. niemiecki rzeczownik *Wert* rozumiany był w znaczeniu ‘tego, co użyteczne, ważne, dobre’. Natomiast francuski termin *valeur* już w XII w. wiązany był z pozytywnymi cechami ludzkimi typu ‘odwaga, szlachetność, heroizm’. W języku angielskim funkcjonują dwa słowa odpowiadające polskiej *wartości*, są to rzeczowniki: *value* oraz *worth*. Pierwszy z nich rozumiany jest dzisiaj jako ‘to, co ważne, pożyteczne, dobre’, posiada także drugie znaczenie – ‘bycia ważnym,

⁵⁰ J. Puzynina, *O znaczeniu wartości...*, s. 10.

⁵¹ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 13-14.

pożytecznym, dobrym'. Natomiast rzeczownik *worth* posiada obecnie tylko drugie z wymienionych znaczeń.

Przez współczesnych polskich językoznawców eksplikacja terminu *wartość* wyrażana jest za pomocą przymiotników *dobry* i *zły*. Puzynina wspomina o subiektywizacji odczuć nadawcy, który uważa coś za dobre lub złe; „w obu tych użyciach na pojęcie wartości składają się jakieś *elementy rzeczywistości* (w tym zachowania, relacje między zjawiskami) oraz *stosunek do nich* pojedynczych ludzi bądź też zbiorowości”⁵². Według autorki *Języka wartości* „X jest dobre znaczy: X jest takie, jakie (ludzie w ogóle, pewna ich grupa i) nadawca chce (chcą), żeby X było (...) X jest złe: X jest takie, jakie (ludzie w ogóle, pewna ich grupa i) nadawca nie chce (chcą), żeby X było”⁵³. Używając wyrazu *chcieć* możemy wyrażać tylko i wyłącznie naszą wolę lub też emocje, które są związane z obiektem naszych pragnień. „Czasownik *chcieć* może oznaczać zarówno woluntatywność uczuciową i nieracjonalną, jak i świadomie umotywowaną. Samo chcenie nie wymaga ani racjonalnej motywacji, ani asercji”⁵⁴.

Z kolei **Elżbieta Laskowska** mówi o wartościach jako o cechach przypisywanych przedmiotom z uwzględnieniem danego kryterium. Przedmiot będący uosobieniem konkretnych cech umieszcza językoznawczyni na skali *dobry – zły*. To, że coś uznajemy za dobre, może oznaczać, że jest ono w normie lub powyżej normy, natomiast jeżeli coś uznajemy za złe, będzie to zawsze poniżej normy aksjologicznej. Określenie przedmiotu mianem dobrego lub złego nazywa się w literaturze fachowej przypisywaniem wartości. Laskowska tłumaczy to w następujący sposób: „(...) przedmiot w jakiś sposób wartości doświadcza, tzn. myśli i/lub odczuwa (...), owo doświadczenie należy do istoty wartości, ponieważ ono właśnie pozwala na przyznanie, że coś jest dobre lub złe pod jakimś względem, co zwykle nazywa się w literaturze przedmiotu przypisywaniem wartości”⁵⁵.

Inna polska językoznawczyni, **Anna Wierzbicka**, mówiąc o wartościach, eksplikuje *dobro* jako „to, czego, byśmy wszyscy chcieli”, a *zło* jako „to, czego byśmy wszyscy nie chcieli”⁵⁶. Autorka zwraca uwagę na subiektywizm towarzyszący wartościowaniu rzeczywistości.

⁵² J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 265.

⁵³ J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości*, „Język a kultura”, T.2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 129.

⁵⁴ J. Puzynina, *Słowo – wartość...*, s. 254.

⁵⁵ E. Laskowska, *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz 1993, s. 13.

⁵⁶ A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 238-239.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że równolegle z terminem *wartości* funkcjonuje pojęcie *antywartości*. W tym ujęciu *wartości* określane są mianem *dodatnich* lub *pozytywnych* bądź – *ujemnych* lub *negatywnych*. W ten sposób poszerza się zakres znaczeniowy wyrazu *wartość*. Oznacza już ona bowiem nie tylko ‘to, co dobre’, ale także ‘to, co złe’. Synonimem słowa *antywartość* jest termin *kontrwartość*.

Słowo *wartość* posiada bogatą frazeologię. Łączy się je m.in. z takimi określeniami, jak: *hierarchia*, *konflikt* i *kryzys*. Zdefiniujmy pokrótce powstałe wyrażenia:

1) *hierarchia wartości* – łączy się z preferencją, wyborem danych wartości, z ustaleniem ich ważności, uporządkowaniem, z uznaniem jednej wartości za lepszą, bardziej pożądaną niż inną; często mówi się o wartościach niższych, wyższych i najwyższych;

2) *konflikt wartości* – jest to wewnętrzna rozterka wynikająca z niemożności wyboru jednej spośród dwóch lub kilku wartości uznawanych za równorzędne;

3) *kryzys wartości* – rozumiany jest jako zachwianie przyjętej hierarchii wartości.

Jadwiga Puzynina wymienia szereg określeń gatunkujących, które łączą się ze słowem *wartość*. Językoznawczyni wspomina o „wartościach moralnych, etycznych, poznawczych, hedonistycznych, witalnych, utylitarnych, społecznych, kulturowych, religijnych, o wartościach absolutnych, bezwzględnych czy też podstawowych oraz instrumentalnych, względnych, służebnych czy też konsekutywnych, o wartościach abstrakcyjnych i przedmiotowych, duchowych i materialnych, subiektywnych i obiektywnych, wartościach deklarowanych, uznawanych, odczuwanych i przeżywanych”⁵⁷. W kolejnym rozdziale zostaną omówione najbardziej znane typologie wartości.

⁵⁷ J. Puzynina, *O znaczeniu wartości...*, s. 14.

2.3. Typologie wartości

Mnogość wartości oraz ich zróżnicowanie wpłynęło na powstanie kilku kryteriów ich klasyfikacji. Idąc za przykładem Jadwigi Puzyniny⁵⁸ przyjąłam w swojej pracy trzy typy podziału:

- 1) podział na wartości deklarowane, uznawane i odczuwane;
- 2) podział na wartości autoteliczne i instrumentalne;
- 3) treściowy podział wartości.

Podziału na wartości deklarowane, uznawane i odczuwane dokonał Stanisław Ossowski. Wartości **deklarowane** to te, których chęć realizowania wyrażana jest np. w badaniach ankietowych, utworach literackich lub publicystycznych, a także w przemówieniach (na przykład politycznych).

Wartości mogą być deklarowane nieszczerze. Janusz Sztumski zauważa, że do wartości niechętnie deklarowanych (a w rzeczywistości realizowanych przez niektóre osoby) należą władza oraz bogactwo: „(...) nawet ludzie chorobliwie żądni władzy, tzn. możliwości panowania nad innymi, realizujący z maniakalnym uporem tę wartość, nie deklarują tego (...). Podobnie ma się sprawa z bogactwem. (...) ludzie czyniący wszystko, aby pomnożyć swoje bogactwo, deklarują często inne wartości, o wiele bardziej nobliwe”⁵⁹.

Jeżeli natomiast mamy do czynienia z wartościami deklarowanymi szczerze, wówczas są one jednocześnie wartościami uznawanymi.

Wartości **uznawane** to takie wartości, o których możemy (subiektywnie) wnioskować na podstawie zachowania badanego lub biorąc pod uwagę wartości przez niego deklarowane. Niestety, nasze sądy nie zawsze są zgodne z faktycznymi wartościami uznawanymi. Prawdziwą wiedzę na ich temat ma tylko sam ich podmiot. J. Puzynia pisze, że „wartości uznawane X-a to wartościujące sądy asertywne X-a”⁶⁰. Dzielią się one na sądy ogólne, np. *miłość jest dobra* oraz szczegółowe, np. *Zosia zachowała się źle*. Zarówno sądy ogólne, jak i szczegółowe, mogą być przez osobę wypowiadającą się wartościowane pozytywnie lub negatywnie.

Wartości **odczuwane**, nie bez przyczyny zwane uczuciowymi przeżyciami wartości, to wartości „istotne dla nas, odgrywające w naszej świadomości doniosłą rolę”⁶¹. Mogą być

⁵⁸ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 29.

⁵⁹ J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości...*, s.19.

⁶⁰ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 30.

⁶¹ S. Ossowski, *Dzieła*, t.3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967, s. 73.

one wyrażane poprzez wypowiedzi (gdzie towarzyszy im funkcja ekspresywna, np. wykrzyknienia: *och!*, *ach!*, *ojej!*), ale także znajdują swój wyraz w pozajęzykowych zachowaniach emotywnych (mimika twarzy, tupanie, klaskanie, podskakiwanie).

Kolejny podział na wartości autoteliczne i instrumentalne, zwany inaczej podziałem na wartości *cele* i wartości *środki*, to klasyfikacja biorąca pod uwagę kryterium prakseologiczne⁶².

Wartości **absolutne** (inaczej autoteliczne, autonomiczne, podstawowe bądź ostateczne) same w sobie stanowią wartość, są zatem celem, przedmiotem naszego działania, a nie środkiem do osiągnięcia innych wartości.

Natomiast wartości **instrumentalne** (zwane też uzualnymi, służebnymi, utylitarnymi, użytecznościowymi lub pragmatycznymi) służą osiąganiu innych wartości. Jak twierdzi Ryszard Jedliński, zaspakajają one potrzeby człowieka. Badacz zalicza do nich „przedmioty i działania, mające wartość dla życia ludzkiego, na ogół wartość utylitarną albo hedonistyczną”⁶³.

Niektórzy badacze (np. E. Laskowska) twierdzą, że podział na powyższe wartości sięga już nawet czasów Arystotelesa, który przekonywał o istnieniu dóbr bezwzględnie ostatecznych oraz takich, które służą ich osiągnięciu.

Wartości mogą funkcjonować jako wartości autoteliczne w danej sytuacji lub jako wartości instrumentalne w innej. Znany socjolog, Janusz Mariański przekonuje, że współcześnie nie wszyscy naukowcy hołdują omawianemu podziałowi, „gdyż wartości stanowiące w pewnej sytuacji środek do celu, w innej mogą być celem dla siebie”⁶⁴. Problem ten poruszają też inni badacze, tacy jak Janusz Sztumski czy Elżbieta Laskowska. Również Jadwiga Puzynina⁶⁵ porusza kwestię funkcjonowania wartości absolutnych jako instrumentalnych, twierdząc, iż ludzie nie zawsze obnoszą się lub nie zawsze sobie uświadamiają, iż posługują się wartościami w sposób instrumentalny.

Jeżeli chodzi o treściowy podział wartości, omówię kilka najpopularniejszych propozycji przedstawianych w literaturze.

⁶² Prakseologia – „teoria sprawnego działania, dziedzina badań naukowych dotyczących wszelkiego celowego działania ludzkiego (zwł. racjonalności i skuteczności, efektywności jego metod); jednym z twórców i czołowych przedstawicieli prakseologii jest T. Kotarbiński” (*Leksykon PWN*, red. A. Karwowski, Warszawa 1972, s. 935).

⁶³ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 22.

⁶⁴ J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 345.

⁶⁵ J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 32.

Zacznę od najstarszej, bo sięgającej czasów starożytnych, typologii **Platona**:

- 1) „pierwsze i najwyższe miejsce należy się bogom, a więc wartościom, które można określić religijnymi;
- 2) kolejne miejsce zajmuje dusza, która w człowieku jest częścią wyższą i najlepszą, z właściwymi dla niej wartościami cnoty i poznania, czyli wartościami duchowymi;
- 3) na trzecim miejscu stoi ciało z jego wartościami (dzisiaj nazwalibyśmy je wartościami witalnymi);
- 4) najniższe miejsce zajmują takie dobra jak majątek, bogactwa i inne dobra zewnętrzne”⁶⁶.

Max Scheler wprowadził trzy podziały wartości. Pierwsze dwa – ogólne – i trzecie, biorące pod uwagę odmienność treści.

I. Ogólny typ wartości:

- 1) wartości osoby i jej czynów;
- 2) wartości rzeczy, zdarzeń i stanów;

Podział ten został dokonany ze względu na nosiciela wartości. Wartości osoby i jej czynów stoją wyżej w hierarchii Schelera niż wartości rzeczy, zdarzeń i stanów.

II. Ogólny typ wartości:

- 1) wartości same w sobie (absolutne);
- 2) wartości pochodne od absolutnych – konsekwentne (instrumentalne, wartości symboli);

Jeżeli chodzi o porządek hierarchiczny tego podziału, to wartości wymienione na pierwszym miejscu są wyższe od wartości konsekwentnych.

III. Podział biorący pod uwagę odmienność treści uwzględnia:

1) wartości zmysłowe (hedonistyczne); np. przedmioty dostarczające przyjemności, wygody, a także dobra użyteczne; odnoszą się one do uczucia zmysłowego i opierają się na preferencji tego, co przyjemne, wobec tego, co nieprzyjemne. Są one nietrwałe, ale bardzo silnie przyciągają człowieka.

2) wartości witalne; „czyli przypisywane człowiekowi jako istocie aktywnej i świadomej (zalety i wady; siła ducha i słabość charakteru; podłość i szlachetność)”⁶⁷.

⁶⁶ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, przeł. E. I. Zieliński, Lublin 1997, za: U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 15.

⁶⁷ S. Konstańczak, *Internalizacja wartości...*, s. 22.

To wartości wzmagającego się i słabnącego życia, zdrowia i choroby, słabości i mocy, pełni sił starzenia się i śmierci. Ich celem jest doskonałość życia człowieka. Są autonomiczne (nieinstrumentalne) tych wartości. Nie można ich wiązać z wartościami przyjemnościowymi.

3) wartości duchowe:

- a) wartości estetyczne (piękno i brzydota);
- b) wartości etyczne (tego, co słuszne i niesłuszne, są to: prawość i bezprawie);
- c) wartości logiczne, zwane wartościami *czystego poznania prawdy* (prawda i fałsz).

Wartości duchowe są niezależne od wartości zmysłowych i witalnych.

4) wartości religijne; zwane wartościami *tego, co święte*. Ukazują się one w symbolicznie rozpatrywanych zjawiskach i przedmiotach, wchodzących w sferę absolutną. Wśród wartości konsekwentnych możemy wymienić: wiarę i niewiarę, cześć, adorację itp. Wartości *tego, co święte* odnajdujemy w akcie miłości, a ich fundamentem jest Sacrum.

Powyższy podział (ze względu na kryterium odmienności treści) ukazuje wartości od najniższych do najwyższych.

W tym samym porządku hierarchicznym Scheler przedstawia pięć modalności wartości:

- 1) wartości hedonistyczne;
- 2) wartości utylitarne;
- 3) wartości witalne;
- 4) wartości duchowe;
- 5) wartości religijne.

Klasyfikacja ta nie obejmuje wartości moralnych, gdyż zdaniem Schelera moralność danego człowieka uzależniona jest od jego stosunku do wyżej wymienionych wartości, „wartości moralne zatem, podobnie zresztą jak prawda, ingerują we wszelkie odmiany wartości i we wszelkie odmiany działań”⁶⁸.

Z kolei **Roman Ingarden** przedstawił trzy typy wartości:

- 1) wartości witalne:
 - a) pożywienia;
 - b) sprawności różnych narządów (w tym wartości typu ekonomicznego).

⁶⁸ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 102.

Wartości witalne łączą się z wartościami utylitarnymi i hedonistycznymi.

2) wartości kulturowe:

- a) poznawcze (prawda i fałsz);
- b) estetyczne (piękno i szpetota);
- c) socjalne (obyczajowe);

3) wartości moralne (etyczne).

Są one charakterystyczne dla człowieka i jego czynów. Istnieją niezależnie od świadomości człowieka.

Ingarden pisał także o związku odpowiedzialności z różnymi wartościami. Miał tu na myśli zarówno wartości pozytywne, jak i negatywne. Badacz twierdził, że „ich istnienie, ich wzajemne związki bytowe, możliwość ich konkretyzacji w realnych przedmiotach i stanach faktycznych oraz wyłaniające się z materii wartości wymagania określają dopiero sens i możliwość odpowiedzialności, zwłaszcza ponoszenia odpowiedzialności”⁶⁹.

Ingarden wprowadza też rozróżnienie na:

- 1) idealne jakości wartości (np. miłość, sprawiedliwość);
- 2) wartości znajdujące się w realnych dobrach (przedmiotach), „w których one konkretyzują się, stanowiąc warunek istnienia tych przedmiotów”⁷⁰.

Józef Tischner przedstawił typologię zbliżoną do hierarchii Schellera. Uporządkował bowiem wartości (poczynając od najniższej ku najwyższej) w następujący sposób:

- 1) wartości hedonistyczne;
- 2) wartości witalne;
- 3) wartości duchowe:
 - a) prawda;
 - b) dobro;
 - c) piękno;
- 4) wartości święte.

Ostatnie z wymienionych wartości stanowią podstawę religii, ale jako że nie wszyscy ludzie wierzą w Boga, autor *Myślenia według wartości* wprowadził rozróżnienie na:

- a) wartości absolutnie święte;
- b) wartości *po ludzku* święte (np. ludzkość, naród, historia, ojczyzna, obowiązki).

⁶⁹ R. Ingarden, *Wartość jako ontyczny fundament odpowiedzialności*, [w tegoż:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 105.

⁷⁰ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 15.

Podstawę podziału wartości **Jadwigi Puzyniny** stanowią dwie klasy wartości, uznawane przez językoznawczynię za uniwersalne, są to:

- 1) wartości absolutne;
- 2) wartości instrumentalne.

Puzynina zaznacza, iż wartości absolutne (ostateczne), nie zawsze i nie u wszystkich jako takie funkcjonują. W niektórych przypadkach mogą być one wartościami instrumentalnymi. Badaczka, przyjmując istnienie „wartości dla nadawcy” („dla X-a”), uznaje podział na:

- 1) wartości pozytywne:
 - a) ostateczne;
 - b) instrumentalne;
- 2) wartości negatywne:
 - a) ostateczne;
 - b) instrumentalne.

Biorąc pod uwagę wartości pozytywne ostateczne opowiada się za podziałem na:

- 1) wartości transcendentne (metafizyczne) – choć niektórzy ludzie poddają w wątpliwość uznawanie wartości transcendentnych. Jednakże autorka *Języka wartości* uważa, że jeśli wierzy się w sferę transcendentną, to związane z nią wartości nierzadko stają się najważniejszymi.

Zakres kilku kolejnych rodzajów wartości (poznawczych, estetycznych, moralnych, obyczajowych, a poniekąd także witalnych) zależy od uznawania bądź nieuznawania wartości transcendentnych.

- 2) wartości poznawcze;
- 3) wartości estetyczne;
- 4) wartości moralne; nastawione w opinii Puzyniny na dobro drugiego człowieka (ludzi), interpretowane różnorako.
- 5) wartości obyczajowe;
- 6) wartości witalne;
- 7) wartości odczuciowe (w tym hedonistyczne); to wartości skierowane *dla siebie*, uznane przez badaczkę za wartości egoistyczne, to przede wszystkim wartości hedonistyczne zakładające zapewnienie sobie szczęścia, odczuwanie przyjemności.

Wszystkie z powyższych typów wartości posiadają swoje centra pojęciowe. I tak, dla wartości transcendentnych pozytywnych językoznawczyni wymienia – świętość i dobro

transcendentne, dla poznawczych - prawdę, dla estetycznych – piękno, dla moralnych, tak jak już to było powiedziane – dobro drugiego człowieka, dla obyczajowych – zgodność z obyczajem, dla witalnych – własne życie, dla – odcuciowych będzie to – poczucie własnego szczęścia, przyjemności. Podobnie dla wartości negatywnych badaczka wymienia: dla wartości transcendentnych – zło transcendentne, dla wartości poznawczych – niewiedzę i błąd, dla wartości estetycznych – brzydotę, dla wartości moralnych – krzywdę innego człowieka, dla obyczajowych – brak przystosowania do panującego obyczaju, dla wartości witalnych – śmierć, dla hedonistycznych – nieszczęście i ból.

Inna językoznawczyni, **Elżbieta Laskowska**, omawia trzy ogólne podziały wartości, a także przedstawia swoją typologię stworzoną w oparciu o analizę materiału językowego:

I. Podział wartości:

1) wartości ontyczne; jak pisze Laskowska wartość ontyczna jest to wartość, która albo jest, albo jej nie ma. Do wartości ontycznych zalicza ona życie i bycie człowiekiem. Językoznawczyni zastanawia się, czy jest nią także samo istnienie.

2) wartości kwalifikatywne. Wartości te mogą być negatywne albo pozytywne.

II. Podział wartości:

- 1) wartości autoteliczne;
- 2) wartości instrumentalne;

III. Podział wartości:

- 1) wartości pozytywne;
- 2) wartości negatywne.

Jak twierdzi Laskowska, „znak wartościowania – dodatni lub ujemny – jest zwykle wpisany w strukturę semantyczną wyrazu wartościującego lub bywa konotowany”⁷¹.

IV. Kryteria wartościowania oparte na analizie materiału językowego (jako, że Laskowska uważa, iż „wartość jest cechą przypisywaną przedmiotowi przez osobę ze względu na pewne kryterium”⁷² mówi o *kryteriach wartościowania*, które w rzeczywistości są jednoznaczne z rodzajami wartości):

0) wartości pragmatyczne – celem tych wartości (oznaczonych numerem „0”) jest realizowanie funkcji pomocniczych. Ich nosicielem jest wszystko to, „co jest pożyteczne (korzystne, skuteczne) dla zdrowia, życia, przyjemności, wygody, poczucia bezpieczeństwa, poczucia akceptacji ze strony innych ludzi, osiągnięcia wysokich wyników, np. w sporcie,

⁷¹ E. Laskowska, *Wartościowanie w języku...*, s. 14.

⁷² Tamże, s. 14.

stworzenia dzieła sztuki, odkrycia prawdy, zachowania norm moralnych itp”⁷³. Wartość pragmatyczna służy wartości ostatecznej, która nie musi być dokładnie dookreślona.

- 1) wartości ekonomiczne - ich funkcje są zazwyczaj czysto instrumentalne, wartości te służą bowiem: życiu, prawdzie, pięknu, wygodzie itd. Wartość ekonomiczna może być wartością ostateczną.
- 2) wartości hedonistyczne;
- 3) wartości witalne;
- 4) wartości społeczne; Laskowska porównuje je do wartości socjalnych, które wymieniał Roman Ingarden. Należą do nich: obyczaj i prawo (czy raczej norma prawna, ale poprzez dokonywanie oceny czegoś jako legalnego lub nielegalnego możemy dopuszczać istnienie wartości prawnej).
- 5) wartości odczuć; bywa, że są one subiektywną reakcją na jakieś inne wartości lub też występują pojedynczo. Laskowska zalicza do odczuć: zdziwienie i rozbawienie.
- 6) wartości perfekcjonistyczne wiążące się z chęcią bycia doskonałym. Perfekcjonizm, który jest celem samym w sobie, uznajemy za wartość ostateczną; może on, lecz nie musi zagrażać innym wartościom (np. etycznym). Językoznawczynie do wartości perfekcjonistycznych zalicza sprawność, która może być rozpatrywana w kategorii wartości ostatecznej lub wartości pomocniczej.
- 7) wartości estetyczne; z centralnym (i autonomicznym) pięknem, którego odmiany wymienia Tatarkiewicz⁷⁴: uroda, wdzięk, subtelność, odpowiedniość, wzniosłość, ozdoba.
- 8) wartości poznawcze – z autonomiczną prawdą; także wartości związane z postępem naukowym.
- 9) wartości etyczne. Tu wyróżniono dwie podgrupy wartości etycznych; do jednej z nich zaliczamy sprawiedliwość, uczciwość i słuszność (charakterystyczne dla czynów godziwych), a do drugiej: miłość i dobroć (charakterystyczne dla wartości wyższych, realizowane np. poprzez dokonanie czynu heroicznego).
- 10) wartości sakralne. Rozumiane, podobnie jak u Tischnera, jako wartości świętych. Związane według badaczki nie tylko i wyłącznie z wiarą religijną. Przeciwnością sacrum (czyli tego, co święte) jest profanum (to, co świeckie). Wartości sakralne jako jedyne z wymienionych, nie mają swojego antonimu (znaku ujemnego).

⁷³ Tamże..., s. 15.

⁷⁴ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982, s. 186.

Jako kolejną przedstawię kategoryzację wartości **Ryszarda Jedlińskiego**. Jest ona oparta na typologii Jadwigi Puzyniny, ale dostosowana do potrzeb badań prowadzonych przez językoznawcę. Dotyczy ona wartości ostatecznych pozytywnych (badacz pomija wartości negatywne ze względów wychowawczych, psychologicznych i organizacyjnych). Jedliński uporządkował wartości od, jego zdaniem, najwyższych do najniższych:

- 1) wartości transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);
- 2) wartości nietranscendentne:
 - a) wartości poznawcze (prawda, wiedza, mądrość, refleksyjność, talent);
 - b) wartości estetyczne (piękno);
 - c) wartości moralne (dobro drugiego człowieka, bohaterstwo, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerłość, uczciwość, wierność);
 - d) wartości społeczne (demokracja, patriotyzm, praca, praworządność, rodzina, solidarność, tolerancja, wolność);
 - e) wartości witalne (siła, zdrowie, życie);
 - f) wartości użyteczne (spryt, talent, zaradność);
 - g) wartości prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze);
 - h) wartości hedonistyczne (radość, seks, zabawa, zadowolenie).

Autor powyższej typologii nie uwzględnił w niej wymienionych przez Puzyninę wartości obyczajowych, gdyż podobnie jak językoznawczyni dostrzega nieostrość granic kategorii wartości obyczajowych oraz estetycznych. Uwzględnił natomiast pominięte przez badaczkę wartości społeczne, użyteczne i prestiżowe. Natomiast w miejsce wyodrębnionych przez Puzyninę kategorii odcuciowych (z uwzględnieniem wartości hedonistycznych) Jedliński wprowadza kategorię samych wartości hedonistycznych.

Z typologii Ryszarda Jedlińskiego skorzystała **Urszula Kopeć**. Zgodnie z potrzebą swojej pracy badawczej, do przedstawionych przez językoznawcę wartości pozytywnych dodała wartości negatywne:

- 1) wartości transcendentne (ostateczne dobro – ostateczne zło);
- 2) wartości nietranscendentne:
 - a) wartości poznawcze (prawda, wiedza, mądrość – błąd, kłamstwo, niewiedza, głupota);
 - b) wartości estetyczne (piękno - brzydota);

- c) wartości moralne (dobro drugiego człowieka, przyjaźń, miłość, pokora – krzywda drugiego człowieka);
- d) wartości społeczne (praca, tolerancja, rodzina, praworządność – bezrobocie, nietolerancja, niepraworządność);
- e) wartości witalne (życie, zdrowie – śmierć, choroba);
- f) wartości użyteczne (talent, zaradność – brak talentu, niezaradność);
- g) wartości prestiżowe (majątek, pieniądze, sława – ubóstwo, niepowodzenie);
- h) wartości hedonistyczne (radość, zadowolenie – smutek, niezadowolenie).

Idąc za przykładem Urszuli Kopeć, w swoich badaniach skorzystałam z typologii Ryszarda Jedlińskiego. Za cenne uważam wyszczególnienie przez niego konkretnych wartości przyporządkowanych kolejnym kategoriom.

Biorąc pod uwagę głównie aspekty wychowawcze, opowiadałam się także za nieuwzględnieniem w ankiecie antywartości. Myślę, iż byłoby to niewskazane, zwłaszcza ze względu na badaną przeze mnie grupę wiekową (uczniowie klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej). Zgadzam się z Jedlińskim, że za pominięciem wartości negatywnych przemawiają również względy organizacyjne (uzupełnienie ankiety o wartości negatywne spowodowałoby znaczne wydłużenie czasu badań) oraz psychologiczne (uczniowie niechętnie przyznają się do aprobowania antywartości, choć biorąc pod uwagę młody wiek ankietowanych, mniemam, iż rzeczywiście nie wyraziliby oni akceptacji dla wartości negatywnych, nie widzę więc konieczności umieszczania ich w ankiecie).

W pełni akceptuję kategorie wartości wymienione przez Jedlińskiego, natomiast jeśli chodzi o przyporządkowane im konkretne wartości, uwzględniam w swojej typologii te, które wykorzystałam podczas tworzenia ankiety. Początkowo zamierzałam umieścić w niej 32 rodzaje wartości⁷⁵, jednak biorąc pod uwagę wiek respondentów, ich umiejętności percepcyjne oraz zdolność skupienia uwagi, a także ograniczony czas na wypełnienie ankiety, zdecydowałam, iż zredukuję ostateczną liczbę wartości zamieszczonych w pytaniach ankietowych z 32 do 15.

⁷⁵ Dla kategorii wartości transcendentnych były to – Bóg, wiara; dla wartości nietranscendentnych poznawczych – prawda, mądrość; dla wartości estetycznych – piękno; dla wartości moralnych – dobro, bohaterstwo, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, przyjaźń, skromność, szczerość, uczciwość, wierność; dla wartości społecznych – patriotyzm, praca, praworządność, rodzina, tolerancja; dla wartości witalnych – siła, zdrowie, życie; dla wartości użytecznych – spryt, talent; dla wartości prestiżowych – kariera, sława, władza, majątek, pieniądze oraz dla wartości hedonistycznych – radość i zabawa.

Na ich podstawie skonstruowałam wstępną ankietę badawczą. Za jej pomocą zbadalam hierarchię wartości reprezentowaną przez uczniów. Respondenci (46 uczniów klas czwartych szkoły podstawowej) uporządkowali wymienione przeze mnie wartości od wartości – ich zdaniem – najważniejszej do najmniej ważnej. Wyniki ankiety pretestowej wykorzystałam przy konstruowaniu ankiety właściwej. Na podstawie analizy badań pretestowych wyselekcjonowałam wartości najczęściej deklarowane przez uczniów jako najważniejsze. W oparciu o te właśnie wartości powstały dalsze pytania ankietowe. Ostateczna typologia wartości, którą wykorzystałam w swojej pracy badawczej przedstawia się następująco:

- 1) wartości transcendentne (Bóg);
- 2) wartości nietranscendentne:
 - a) wartości poznawcze (prawda, mądrość,);
 - b) wartości estetyczne (piękno);
 - c) wartości moralne (dobro, miłość, przyjaźń);
 - d) wartości społeczne (praca, rodzina);
 - e) wartości witalne (zdrowie, życie);
 - f) wartości użyteczne (talent);
 - g) wartości prestiżowe (pieniądze);
 - h) wartości hedonistyczne (radość, zabawa).

3. ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ DZIECKA

3.1. Nabywanie języka. Rozwój mowy i jej uwarunkowania

Początki nabywania języka przez człowieka obserwujemy we wczesnym dzieciństwie. Proces ten spontanicznie zachodzi już w okresie niemowlęcym (a nawet wcześniej – jeszcze w łonie matki), gdy dziecko osłuchuje się z językiem ojczystym. Jest to tzw. **faza przedjęzykowa**, w której obserwujemy głużenie, a następnie gaworzenie. Faza ta trwa maksymalnie do pierwszego roku życia dziecka.

W okolicy pierwszych urodzin pojawiają się pierwsze, pojedyncze wyrazy dziecka. Jest to początek **fazy wypowiedzi jednowyrazowych**, która trwa, mniej więcej, do szesnastego miesiąca życia (dziecko zna wówczas od jednego do dziesięciu wyrazów).

Potem ma miejsce **faza wypowiedzi dwuwyrazowych** (znajomość ok. 50 wyrazów); a następnie, około drugiego roku życia, obserwujemy fazę wypowiedzi kilkuwyrazowych (zasób słownika dziecka wynosi ok. 270 wyrazów).

Nieco później, w granicach dwudziestego szóstego miesiąca, występuje **faza pełnych zdań** (mały rozmówca zna już 1000 słów). Do czwartego, piątego roku życia dziecko spontanicznie uczy się także odmieniać wyrazy.

Natomiast mniej więcej od czwartego do dziewiątego roku życia obserwujemy osiągnięcie **fazy pełnej kompetencji językowej**¹ (dziecko zna ponad 2000 wyrazów, rozumie metafory i posługuje się w pełni rozbudowaną składnią)². Zatem mogę przyjąć, że wszyscy badani przeze mnie uczniowie dojrżeli do fazy pełnej kompetencji językowej³.

¹ Pojęcie *kompetencji językowej* zostanie szerzej omówione w podrozdziale 3.3. *Kompetencja komunikacyjna i językowa. Sprawność językowa*.

² I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, t.2, Warszawa 2002, s. 73-75.

³ Z lingwistyczną periodyzacją przytoczoną przez Idę Kurcz można zestawzić psycholingwistyczną klasyfikację etapów kształtowania się mowy zaproponowaną przez Leona Kaczmarka. Badacz wyróżnił cztery okresy rozwoju mowy:

- **okres melodii** (sygnału apelu), który obserwujemy od urodzenia dziecka do jego pierwszych urodzin; dziecko operuje wtedy tonami o różnej częstotliwości, posługuje się krzykiem, płaczem, używa onomatopei;
- **okres wyrazu** (sygnału jednoklasowego), który trwa od pierwszego do około drugiego roku życia; wypowiedź dziecka tworzą: strzępkowa postać wyrazu, cały wyraz, lub nawet kilka wyrazów (malec nie stosuje jeszcze jednak reguł gramatycznych);
- **okres zdania** (sygnału dwuklasowego), trwającego mniej więcej od drugiego do trzeciego roku życia; w tym okresie można zaobserwować nagłe poszerzenie się słownictwa oraz początki gramatyzacji;
- **okres swoistej mowy dziecięcej** (swoistych form językowych), trwa on od czwartego do siódmego roku życia. W tym czasie rozwijają się: *sprawność* oraz *świadomość językowa* (a nawet *świadomość metajęzykowa*) dziecka – pojęcia te zostaną szerzej omówione w kolejnych podrozdziałach – M.K.S. Badacz uważa, że wymienione przez niego okresy rozwoju mowy dziecka poprzedzone są dodatkowo etapem przygotowawczym, który obejmuje swym zakresem czasowym życie płodowe (od trzeciego do dziewiątego miesiąca życia płodowego), kiedy to wykształcają się i rozpoczynają funkcjonowanie narządy mowne. (L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988, s. 66-68).

Według Johna Locke'a gwałtowny rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej przypada na trzeci, czwarty rok życia. Dziecko nie tylko mówi wtedy pełnymi zdaniami, ale posiada także świadomość metajęzykową. Etap ten został nazwany przez wspomnianego autora **fazą integracji i elaboracji**⁴.

Polski badacz Józef Porayski-Pomsta⁵ wyróżnia dwa zasadnicze okresy w procesie nabywania mowy: **okres prelingwalny** (od urodzenia do około 10 miesiąca życia dziecka), a także **okres lingwalny** (który trwa od około 10 miesiąca życia do 3./4. roku życia dziecka)⁶.

Natomiast Jean Piaget zwraca uwagę na podział mowy obejmujący **mowę egocentryczną** (dziecko nie jest zainteresowane tym, do kogo mówi, ani czy ta osoba je słucha) i **mowę uspołecznioną**, która przebiega w interakcji z innymi osobami⁷.

Literatura fachowa rozróżnia jeszcze jeden, tzw. warstwiczny podział mowy i zarazem myślenia dziecka⁸. I tak do piątego, szóstego roku życia⁹ obserwujemy **mówienie i myślenie sytuacyjne**, do jedenastego, dwunastego roku życia – **mówienie i myślenie konkretno-wyobrażeniowe**, natomiast od około dziesiątego, jedenastego roku życia kształtuje się **język pojęciowy, abstrakcyjny** (w tych dwóch przedziałach wiekowych mieszczą się zatem grupy badanych przeze mnie dzieci: dziewięcioletnie, jedenasto- i dwunastolatki). Oto krótka charakterystyka powyższych faz rozwoju mowy (i myślenia):

- mówienie (i myślenie) sytuacyjne – jest bezpośrednio związane z sytuacją (najczęściej są to wydarzenia dnia codziennego), w której dziecko akurat się znajduje i z aktualnym działaniem dziecka. Dlatego też to, co dziecko przekazuje za pomocą mowy sytuacyjnej może być zrozumiałe „(...) dla rozmówcy tylko wtedy, gdy uczestniczy on w sytuacji, w której i o której dziecko rozmawia, gdy obserwuje ruchy, gesty, mimikę, intonację, wszystko to, co dziecku zastępuje mowę”¹⁰. Mowa sytuacyjna często wyraża emocje dziecka: gniew, zdziwienie, zaskoczenie, prośbę, żądanie, stąd wiele w niej

⁴ J. Lock wymienia w sumie cztery fazy rozwoju mowy:

- uczenie się (ćwiczenie) dźwięków mowy;
- przechowywanie;
- analizę i komputację;
- wspomnianą integrację i elaborację.

⁵ W książce *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia* Józef Porayski-Pomsta szerzej omawia etapy rozwoju mowy dziecka (przytacza periodyzację: psychologiczne, psycholingwistyczne i lingwistyczne - wśród nich wspomnianą periodyzację Leona Kaczmarskiego, ale obok niej także - Pawła Smoczyńskiego i Marii Zarębiny). Por. J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa 2015.

⁶ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium Psycholingwistyczne*, Warszawa 1994, s. 49-50.

⁷ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 2005, s. 37.

⁸ R. Pawłowska, *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 50.

⁹ Niektóre źródła jako górną granicę podają też wiek 3-4 lat.

¹⁰ S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962, s. 66.

wykrzykników, pytań i rozkazów. Rozróżniamy trzy stadia omawianego rodzaju mowy: a.) stadium przygotowawcze, b.) stadium rozumienia mowy, c.) stadium mowy czynnej. Mowa sytuacyjna nie przemija wraz z wejściem w kolejną fazę, lecz nadal współtowarzyszy mowie konkretno-wyobrażeniowej i abstrakcyjnej, służąc najczęściej do opisu codziennych wydarzeń;

- mówienie (i myślenie) konkretno-wyobrażeniowe – jest oderwane od sytuacji, w której dziecko akurat się znajduje. Oznacza to, że malec za pomocą dobrze rozwiniętej wyobraźni i procesów myślowych potrafi mówić o minionych oraz o przyszłych wydarzeniach. Mowa konkretno-wyobrażeniowa może przybierać formę zarówno kilkudzaniowej, monologowej wypowiedzi, jak i rozmowy dialogowej z drugą osobą. Za pomocą tego rodzaju mowy dzieci mogą informować o swoich planach, marzeniach, przedstawiają pomysły i informują o swoich wyobrażeniach na różne tematy;

- mówienie (i myślenie) abstrakcyjne – jego podstaw należy dopatrywać się już w mowie sytuacyjnej oraz konkretno-wyobrażeniowej. Jest to faza mowy całkowicie oderwana od sytuacji konkretnej – czy to teraźniejszej (jak to było w przypadku mowy sytuacyjnej), czy przyszłej lub przeszłej (jak w mowie konkretno-wyobrażeniowej). W fazie mówienia abstrakcyjnego dziecko jest zdolne „do ujmowania rzeczywistości w oderwaniu od konkretnych wyobrażeń utrwalonych i odtwarzanych w mózgu. Może to czynić za pomocą nazw ogólnych oznaczających charakterystyczne cechy elementów rzeczywistości i rozmaite stosunki między nimi”¹¹.

Rozwój poszczególnych faz mowy uwarunkowany jest różnorodnymi czynnikami oddziałującymi na dziecko. Na przykład J. Porayski-Pomsta, pisze o zależności rozwoju mowy od:

- predyspozycji genetycznych (biologicznych),
- warunków społecznych (rodzinno-środowiskowych),
- poziomu i tempa rozwoju psychofizycznego dziecka,
- rozwoju możliwości poznawczych dziecka¹².

Wymieniane przez badaczy uwarunkowania rozwoju językowego dzieci, można zakwalifikować do dwóch, opisywanych w literaturze fachowej grup czynników¹³, a mianowicie: do czynników wewnętrznych (zwanym biologicznymi czy też

¹¹ Tamże, s. 75.

¹² J. Porayski-Pomsta, *Umiejetności komunikacyjne...*, s. 57.

¹³ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002, s. 18. i I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 83-85.

natywistycznymi) bądź czynników zewnętrznych (zwanych społecznymi, środowiskowymi, tudzież behawiorystycznymi).

Zwolennikami teorii dotyczącej oddziaływania czynników **biologicznych** są tzw. natywiści, którzy zwracają uwagę m.in. na uwarunkowania genetyczne, a także na występowanie we wszystkich językach poszczególnych faz rozwoju mowy.

Autorem koncepcji traktującej o biologicznych uwarunkowaniach mechanizmu przyswajania języka (Language Acquisition Device – w skrócie LAD) jest Noam Chomsky, który twierdzi, iż umysł dziecka posiada wrodzone zdolności pozwalające mu przyswajać język, który słyszy, w którym się wychowuje¹⁴. Człowiek rodzi się z wrodzoną gotowością i predyspozycją do nauki języka. Bez względu na to, w jakim kraju przyszedł na świat, będzie on naturalnym użytkownikiem języka, którym posługują się jego mieszkańcy. Uwarunkowania biologiczne rzutują bowiem na posiadanie przez człowieka wrodzonej zdolności językowej lub uniwersalnej gramatyki¹⁵.

Natomiast przez wpływ czynników **społecznych (środowiskowych)** na rozwój języka dziecka rozumie się jego kontakt z otoczeniem. W zakres tych czynników wchodzi zarówno bezpośrednie kontakty z poszczególnymi członkami rodziny - w początkowym okresie zwłaszcza z matką (rola *motherese*¹⁶), z grupą rówieśniczą, z innymi członkami społeczeństwa, jak również uwarunkowania środowiskowe i kulturowe, w których dziecko dorasta. Nabywanie zdolności komunikacyjnych wiąże się z procesem socjalizacji. Ten tok nabywania umiejętności językowych możemy nazwać za Zenonem Klemensiewiczem, tokiem naturalnym. Natomiast kształcenie mowy na drodze edukacji szkolnej – tokiem edukacyjnym¹⁷. W myśl tej teorii, zwanej także interakcyjną¹⁸, dziecko uczy się języka poprzez naśladownictwo w komunikacji z innymi. Malec pozbawiony kontaktów społecznych, żyjący w izolacji nie nauczy się mówić¹⁹. Nieodłącznym determinantem rozwoju mowy jest zatem kontakt z drugim człowiekiem.

Za interakcyjnym charakterem nabywania języka opowiada się także Michael Tomasello. Jego badania wykazały, iż „małe dzieci uczą się nowych słów w bardzo

¹⁴ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci...*, s.19.

¹⁵ P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Rozdz. 5, tłum. J. Łuczyński, Warszawa 1999, s. 166.

¹⁶ Zob. I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 83.

¹⁷ Zob. A. Jakubowicz-Bryx, *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, T.1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002, s. 73.

¹⁸ Por. M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci ...*, s. 20.

¹⁹ W literaturze fachowej często przytaczany jest przypadek Genie – dziewczynki odizolowanej od społeczeństwa do wieku kilkunastu lat, która po tym okresie nie zdołała już w pełni opanować umiejętności językowych (Zob. I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 84).

różnorodnych i złożonych interakcjach społecznych. To znaczy, że nie uczą się tylko wtedy, gdy dorosły w jasny sposób wskazuje im nazywaną rzecz, lecz także w toku interakcji społecznych, w których zarówno dziecko, jak i dorosły starają się coś osiągnąć²⁰. Zdaniem Tomasello, dziecko uczy się nie tylko pojedynczych słów, ale całych konstrukcji językowych (w formie pewnych językowych całości - gestaltów)²¹. Dziecko nie słyszy bowiem pojedynczych słów, wyłuskuje je raczej z kontekstu językowego szerszej wypowiedzi. Wczesne stadia rozwoju językowego dziecka rozpoczynają się bowiem od „przyswajania tzw. holofraz, poprzez przyswajanie konstrukcji czasownikowych (...), konstrukcji abstrakcyjnych i narracji”²².

Już Lew S. Wygotski wspominał o tym, że dziecko najlepiej rozwija język w diadzie z drugim człowiekiem. W pierwszych miesiącach życia dziecko najczęściej uczestniczy w interakcjach z matką; skupia wtedy uwagę zarówno na dźwiękach jak i na mimice i gestykulacji drugiej osoby. Według Wygotskiego mowy dziecka nie można rozpatrywać w oderwaniu od wzorca, od idealnej formy, jaką jest mowa dorosłego, z którym dziecko przebywa. To mowa osoby dorosłej jest, jego zdaniem, źródłem rozwoju mowy u dziecka. Wygotski pisze, że „jedynie rozpatrywanie indywidualnej mowy jako części dialogu, procesu współpracy, kontaktowania się daje klucz do zrozumienia zmian zachodzących w jej obrębie”²³.

Na zdarzenia zachodzące w obrębie diady zwracał uwagę także H. Rudolph Schaffer²⁴. Spotkania dziecka w diadzie z wrażliwym na jego potrzeby dorosłym, nazwał on mianem *epizodów wspólnego zaangażowania* (oryg. *joint involvement episodes*)²⁵. W praktyce interakcja ta polega na wykorzystaniu przez matkę uwagi jaką niemowlę/dziecko skupia np. na danej zabawce w celu jej nazwania, opisu itp. Tego typu sytuacje sprzyjają, jak podaje badacz, rozwojowi języka dziecka.²⁶

Wraz z wiekiem dziecka *epizody wspólnego zaangażowania*, czyli spotkania sam na sam z osobą dorosłą, wspólne skupianie uwagi, nabierają głównie charakteru werbalnego, przybierając tym samym formę zwykłej rozmowy²⁷. Badania, na które powołuje się Schaffer,

²⁰ M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002, s. 152.

²¹ Tamże, s. 181.

²² Tamże, s. 184.

²³ L. S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, tłum. T. Czub, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 39.

²⁴ Por. H. R. Schaffer, *Przyswajanie zasad dialogu*, tłum. A. Brzezińska, K. Warchoń, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka...*, s. 89-123.

²⁵ Szerzej na ten temat: H. R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, tłum. A. Brzezińska, K. Warchoń, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka...*, s. 164-192.

²⁶ H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s.124.

²⁷ Tamże, s. 132.

dowodzą, że długość interakcji w diadzie matka-dziecko znacząco wpływa na zasób słownictwa podopiecznego.

W myśl teorii behawiorystycznej proces nabywania języka zgodny jest ze schematem *bodziec – reakcja – wzmocnienie*²⁸. Jak wskazał Skinner, chodzi tu zarówno o wzmocnienia pozytywne, jak i negatywne. Zgodnie z tą teorią „reakcje werbalne dziecko odkrywa przypadkowo, a wzmocnienia dorosłych sprawiają, że stają się one częścią stałych zachowań dziecka”²⁹.

Rozwój mowy dziecka jest też ściśle związany z rozwojem procesów poznawczych, takich jak: spostrzeganie, pamięć czy umiejętność skupienia uwagi. Niebagatelny wpływ mają także zaangażowanie i motywacja dziecka, a także jego osobowość oraz inteligencja emocjonalna³⁰, w skład której wchodzi kompetencje osobiste i społeczne.

Najpierw dziecko rozwija swoje umiejętności werbalne w środowisku domowym, poprzez kontakt z rodziną – uczy się zachowań językowych od domowników. Początkowo przyswaja język mówiony, najczęściej w formie potocznej (w niektórych środowiskach w formie gwarowej). Następnie – wraz z rozpoczęciem edukacji szkolnej lub przedszkolnej – doskonalą umiejętności językowe, przyswajając sobie standardową odmianę języka mówionego, a także pisanego.

Na rozwój mowy dziecka, poza kształceniem szkolnym (w tym typem szkolnictwa), duży wpływ mają także czynniki pozaszkolne, takie jak środowisko, w którym żyje, kultura, w której się wychowuje, grupa rówieśnicza, zainteresowania, formy spędzania wolnego czasu, środki masowego przekazu itp.

²⁸ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci ...*, s. 18.

²⁹ Tamże, s. 18.

³⁰ Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007 oraz D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2008.

3.2. Kształcenie języka dziecka

Jak już wspominałam, pierwszym czynnikiem wpływającym na komunikację językową dziecka jest jego środowisko rodzinne: rodzice, ewentualne rodzeństwo czy dziadkowie (w wypadku rodziny wielopokoleniowej). Dzięki najbliższym dziecko poznaje język ogólny mówiony.

Umiejętności językowe dzieci poszerzane są także (celowo lub nieświadomie) przez dalszych członków rodziny, znajomych rodziców, przypadkowych dorosłych lub takich, którzy świadomie wpływają na kształtowanie języka dziecka, a także przez grupę rówieśniczą³¹. Od tej ostatniej dziecko nierzadko uczy się swoistego sposobu mówienia, nie zawsze zrozumiałego dla innych, a także wulgaryzmów.

Z językiem literackim młody człowiek styka się przede wszystkim w szkole, ale nierzadko także wcześniej, w domu. Dzieje się to za sprawą czytanej mu przez rodziców (lub lektora na płycie) literatury dla dzieci oraz programów telewizyjnych, radiowych czy komputerowych.

Rozwój mowy nie jest, jak niegdyś twierdzono, tylko procesem odtwórczym. Stanowi on twórczą aktywność dziecka i ściśle łączy się z rozwojem myślenia. Dziecko posiada wrodzoną umiejętność przyswajania języka, która umożliwia mu nie tylko powtarzanie (odtwarzanie) zasłyszanych wypowiedzi, ale także tworzenie własnych. „(...) ucząc się naśladowczo właściwych zachowań językowych w każdej sytuacji, konstruuje podświadomie własny system językowy o regularnych opozycjach znaków na każdym poziomie hierarchicznych struktur językowych”³². W toku nauki dziecko popełnia liczne błędy językowe, tworzy także neologizmy.

Kształcenie językowe najsilniej rozwijane jest na etapie edukacji szkolnej. Ma to związek z przynależnością dziecka do kilku grup społecznych: rodziny, grupy rówieśniczej i klasy szkolnej, co daje możliwość komunikowania się z osobami charakteryzującymi się różnymi doświadczeniami językowymi.

W sytuacjach nieoficjalnych, na przykład podczas rozmów z rówieśnikami lub w środowisku rodzinnym, młody człowiek używa najczęściej języka potocznego lub gwary, w szkole natomiast wdrażany jest do używania języka ogólnego, a także do dostosowania

³¹ Por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska, *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Kraków 2004, s. 15.

³² R. Pawłowska, *Siatka podstawowych pojęć...*, s. 51.

języka do sytuacji komunikacyjnej oraz do osoby rozmówcy (doskonalona jest zatem nie tylko kompetencja językowa, ale także komunikacyjna).

Jak twierdzi Barbara Zgama, dzieci, które są na początkowym etapie nauki szkolnej „nie posiadają wiedzy i umiejętności korzystania z posiadanego zasobu słownikowego. Dziecko z jednej strony posługuje się słownictwem przyswojonym w domu, z drugiej strony brak mu sprawności w zakresie języka ogólnopolskiego, który wymagany jest w szkole”³³. Badaczka zauważa także, że „uczeń w klasach I-III częściej niż na innych szczeblach edukacji używa słownictwa gwarowego”³⁴.

W toku edukacji szkolnej dziecko uczy się posługiwania językiem pisany. Poszerzany jest jego zasób leksykalny, zwraca się także uwagę na poprawność oraz estetykę wypowiedzi, rozwija się aktywność słowną ucznia. W tym celu nauczyciel wprowadza szereg ćwiczeń, m.in. słownikowych, frazeologicznych, stylistycznych; duży nacisk kładzie się na ćwiczenia związane z semantyką. Doskonali się także umiejętności gramatyczne i ortograficzne.

Wszystkie te działania pozwalają na osiągnięcie **sprawności językowej**, sprawiają, że język dziecka staje się bardziej urozmaicony, barwny, bogatszy. Staje się on narzędziem poznawania i opisu świata. Zezwala na coraz pełniejszy i swobodniejszy opis otaczającej rzeczywistości. To, na ile pozwala on opisać uczniom klas trzecich, czwartych i szóstych otaczający świat wartości, uczyniłam przedmiotem swoich badań.

³³ B. Zgama, *Językowy obraz wsi w oficjalnych wypowiedziach uczniów klas I-III z Orawy*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, T.1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002, s. 262.

³⁴ Tamże, s. 262.

3.3. Kompetencja komunikacyjna i językowa.

Sprawność językowa

Termin **kompetencja komunikacyjna**, rozumiany jest jako zdolność „posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami interakcji komunikacyjnej”³⁵.

Pojęcie to wprowadził Dell Hymes, twierdząc, iż *kompetencja komunikacyjna* to świadoma lub nieuświadomiana wiedza o systemie aktów mowy, która obowiązuje w danej wspólnocie społecznej, czyli są to reguły używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez tę wspólnotę³⁶. Jak twierdzi Stanisław Grabias³⁷, owe reguły kompetencji komunikacyjnej tkwią w umyśle każdego użytkownika języka, który nabywa je na drodze socjalizacji, współuczestnictwa w życiu danej grupy społecznej³⁸. Wspomniane reguły są przez badacza utożsamiane ze sprawnościami: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną³⁹. To od nich zależy struktura wypowiedzi i dobór środków językowych. Językoznawca zapewnia, „że wszystkie reguły budowania wypowiedzi da się ująć w następującą formułę: kształt wypowiedzi zależy od tego kto, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu mówi”⁴⁰.

Kompetencja komunikacyjna warunkuje, zdaniem językoznawcy, wszystkie społeczne zachowania językowe i składa się z czterech komponentów:

- potencjału systemowego (czy wypowiedź jest możliwa w danym systemie językowym?),
- wykonalności (czy wypowiedź jest możliwa ze względu na psychiczną i społeczną sytuację mówiącego?),
- występowania (czy i w jakim stopniu wypowiedź jest społecznie realizowana?),
- odpowiedniości (czy i w jakim stopniu wypowiedź jest skuteczna w danym kontekście społecznym?)⁴¹.

³⁵ I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 15.

³⁶ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 33.

³⁷ S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2012, s. 21.

³⁸ Grabias przeciwstawia reguły komunikacyjne regułom kompetencji językowej – regułom gramatycznym, które są częściowo nabyte, a częściowo wrodzone.

³⁹ S. Grabias, *Teoria zaburzeń...*, s. 21 i 52.

⁴⁰ Tamże, s. 21.

⁴¹ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 33.

Jak zauważa Józef Porayski-Pomsta, „na pojęcie sytuacji komunikacyjnej składają się te wszystkie elementy, które tworzą schemat modelu komunikacyjnego, czyli nadawca, kod, kanał przekazu i odbiorca”⁴².

Franciszek Nieckula⁴³, powołując się na Siegfrieda I. Schmidta, pisze, że do opanowania kompetencji komunikacyjnej nie wystarczy sama znajomość słownika i poprawne stosowanie reguł gramatycznych, lecz ważna jest także wiedza na temat zasad, za sprawą których dany akt komunikacji możemy uznać za udany. Poza tymi aspektami równie istotna dla kompetencji komunikacyjnej będzie zatem ogólna wiedza o człowieku, o świecie i prawach nim rządzących; wiedza na temat kultury, tradycji, zwyczajów, dobrych obyczajów, ogólnie przyjętych zasad postępowania.

Zdaniem Nieckuli w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej istotną rolę odgrywa analiza następujących czynników komunikacyjnych⁴⁴:

- kto mówi (pisze)?
- do kogo?
- o czym?
- po co (w jakim celu)?
- w jakim gatunku mowy?
- w jakiej sytuacji?

Według językoznawcy już sam fakt sposobu przekazywania informacji, to znaczy w formie pisanej czy też mówionej ma ogromne znaczenie. Jeżeli dany komunikat przekazywany jest w formie pisanej, to kompetencja komunikacyjna opierać się będzie tylko na kodzie językowym. Natomiast w wypadku komunikacji *tworzą w twarz* będziemy mieli do czynienia z⁴⁵:

- kodem językowym,
- kodem prozodycznym (tempo mówienia, głośność akcentowanie, pauzy, modulowanie głosu itp.),
- kodem kinezycznym (mimika i gestykulacja, czyli tzw. język ciała),
- kodem proksemicznym (relacje przestrzenne między partnerami),
- kodem sytuacyjno-kulturowym.

Dopiero odniesienie się do wszystkich powyższych czynników – w wypadku komunikacji mówionej - może świadczyć o posiadaniu kompetencji komunikacyjnej.

⁴² J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne ...*, s. 42.

⁴³ Zob. F. Nieckula, *Kompetencja komunikacyjna*, „Polonistyka”, 1997, nr 6, s. 325.

⁴⁴ Wymieniam za: F. Nieckula, *Kompetencja...*, s. 326.

⁴⁵ Wymieniam za: Tamże, s. 326.

Jeżeli chodzi zaś o wypowiedź pisemną, to warto pamiętać, „(...) że kompetencja komunikacyjna to także odpowiadająca naszym intencjom współpraca znaków językowych w tekście, właściwa selekcja oraz aktualizacja znaczeń, czyli problematyka z zakresu *syntaktycznego wymiaru znaków językowych*, jak by to ujął Ch. Morris. Na niefortunnej pod tym względem organizacji tekstu często polega mechanizm humoru zeszytów szkolnych”⁴⁶.

Dziecko nabywa kompetencję komunikacyjną od momentu urodzenia. Matka kieruje do niego komunikaty w zróżnicowanych sytuacjach, otaczają je różni nadawcy i od pierwszych dni swego życia czegoś od swego otoczenia chce. Jednak początki kształcenia sprawności komunikacyjnej odnajdujemy na poziomie klas IV-VI szkoły podstawowej⁴⁷ (być może będzie się ona zatem przejawiać w wypowiedziach uczniów spośród dwóch starszych badanych przeze mnie grup wiekowych).

Pojęcie **kompetencji językowej** wprowadził Noam Chomsky w pracy zatytułowanej *Zagadnienia teorii składni*⁴⁸. Stanisław Grabias podaje za Chomsky’em, iż pod pojęciem kompetencji językowej kryją się „... zdolności umysłowe, pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych. Zdolności te (...) mają w dużej mierze charakter wiedzy nieuświadomionej i cechują wszystkich rodzimych użytkowników języka. One też sprawiają, że tworzenie zdań jest aktem twórczym, ponieważ mówiący, stosując reguły budowania zdań, mogą reagować językowo poprawnie w zupełnie dla nich nowych sytuacjach”⁴⁹. Uogólniając tę definicję, można powiedzieć, że kompetencja językowa jest nieuświadomianą umiejętnością umysłową posługiwania się systemem językowym. Porayski-Pomsta zwraca natomiast uwagę na fakt, iż kompetencja językowa (podobnie jak kompetencja komunikacyjna) może mieć charakter zarówno świadomy, jak i intuicyjny, przy czym „przeciętny nadawca-odbiorca ma intuicyjną wiedzę o języku, ale nie wiedzę jasną”⁵⁰.

W stworzonym przez Chomsky’ego schemacie *kompetencji językowej* wyróżniamy trzy składniki: syntaktyczny, semantyczny i fonologiczny. W skład pierwszego z nich wchodzi po pierwsze tzw. podstawa, w obrębie której wyodrębniamy reguły frazowe i leksykon, a po drugie reguły transformacyjne. Składnik semantyczny odpowiada semantycznej interpretacji zdania, a składnik fonologiczny – interpretacji fonologicznej.

⁴⁶ F. Nieckula, *Kompetencja...*, s. 326-327.

⁴⁷ Zob. U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 122.

⁴⁸ N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, przeł. I. Jakubczak, Wrocław 1982, (tytuł oryginału: *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1965.)

⁴⁹ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 30.

⁵⁰ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne ...*, s. 41.

Subskładnik podstawowy składnika semantycznego (reguły frazowe i leksykon) łączy się ze składnikiem semantycznym (co świadczy o tym, że zanim wypowiedź przybierze ostateczną formę, najpierw zachodzi jej interpretacja semantyczna), tworząc tzw. strukturę głęboką zdania. Natomiast reguły transformacyjne w połączeniu ze składnikiem fonologicznym tworzą strukturę powierzchowną i decydują o ostatecznym brzmieniu zdania⁵¹.

Według Chomsky'ego cała kompetencja językowa (wraz ze wszystkimi jej składnikami) jest wrodzona. Jak pisze Ida Kurcz, na podstawie myśli Chomsky'ego powstało wiele teorii psycholingwistycznych, które przyjmują „(...) zewnętrzny model języka i zakładają jego wrodzoność w postaci kompetencji językowej, która ujawnia się stopniowo w miarę dorastania dziecka i nabywania przez nie doświadczeń językowych”⁵².

Ida Kurcz, a także inni psycholingwiści opowiadają się za zastąpieniem pojęcia kompetencji językowej określeniem **wiedzy o języku** (czy też **wiedzy językowej**)⁵³. Kurcz używa tego terminu „(...) w odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem, tzn. do zdolności rozumienia i tworzenia zdań w danym języku oraz do czynienia tego odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników danej interakcji komunikacyjnej⁵⁴”. Ida Kurcz uważa, że „wiedza językowa przejawia się poprzez percepcję mowy, rozumienie wypowiedzi innych osób oraz leżących u ich podstaw intencji, a także poprzez produkowanie, artykułowanie wypowiedzi własnych i wyrażanie swoich intencji”⁵⁵.

Do zastąpienia pojęcia *kompetencji* terminem *wiedza językowa* skłoniło badaczkę przekonanie o tym, „(...) że w naszej kompetencji językowej, w umiejętności posługiwania się językiem odgrywają rolę zarówno zadatki wrodzone, jak i komponenty nabyte. Na wiedzę tę składa się cały system procesów językowych wpleciony w przebieg procesu przetwarzania informacji, począwszy od procesu percepcji, poprzez procesy pamięci: sensorycznej, krótkotrwałej, długotrwałej, do procesów myślowo-decyzyjnych”⁵⁶.

Należy mieć przy tym na uwadze, że wiedza językowa funkcjonuje w połączeniu z wiedzą o świecie. Pod tym pojęciem I. Kurcz rozumie „(...) niejęzykowy system przetwarzania informacji, w którym zaangażowane są analogiczne (choć nie te same) procesy percepcji, pamięci, myślenia (...)”⁵⁷.

⁵¹ I. Kurcz, *Psycholingwistyka*, Warszawa 1976, s. 66-67.

⁵² Tamże, s. 74.

⁵³ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci...*, s. 24.

⁵⁴ I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 88.

⁵⁵ Tamże s. 76.

⁵⁶ I. Kurcz *Psycholingwistyka...*, s. 211.

⁵⁷ Tamże, s. 211.

Ida Kurcz⁵⁸ wyodrębnia cztery **aspekty wiedzy językowej**: fonologiczny, semantyczny i syntaktyczny – związane z kompetencją językową oraz pragmatyczny – związany z kompetencją komunikacyjną.

Aspekt fonologiczny przejawia się w zdolności do różnicowania dźwięków mowy i występuje już w życiu płodowym. Bowiem już wtedy dziecko odróżnia od siebie poszczególne fonemy, a także głos męski od głosu żeńskiego. Składnik ten wiąże się także z artykulacją poszczególnych dźwięków mowy.

Semantyczny składnik wiedzy językowej związany jest z rozwojem słownika umysłowego. Najpierw dziecko zaczyna rozumieć poszczególne składniki mowy ludzkiej, a następnie samo artykułuje własne wypowiedzi. Początkowo są to wypowiedzi jednowyrazowe dotyczące konkretów (mama, tata, baba, piesek), a potem stopniowo, dziecko przechodzi do wypowiadania pojęć abstrakcyjnych. Najpierw przyswaja nazwy prototypów, a dopiero później kolejne wyrazy danej kategorii.

Rola składnika syntaktycznego wiedzy językowej przejawia się w umiejętności stosowania odpowiednich środków syntaktycznych w celu wyrażania relacji semantycznych.

Natomiast pragmatyczny składnik wiedzy językowej wiąże się z komunikowaniem się z innymi osobami oraz z dostosowaniem języka do danej sytuacji.

Inna polska badaczka, Regina Pawłowska, rozumie *wiedzę językową (gramatyczną)* jako intuicyjne, „podświadome wyczucie, jak się mówi poprawnie (z całym marginesem wątpliwości), to podświadome przyswojenie sobie odmian wyrazów i schematów zdaniowych, rozumienie podstawowych znaczeń percepcja fonologicznych cech głosek, poprawna wymowa. Taka wiedza językowa jest właściwa rodzimym użytkownikom języka, opanowana we wczesnym dzieciństwie (...)”⁵⁹. Według M. Dakowskiej „(...) nasza wiedza językowa jest niezwykle produktywna i możliwa do wykorzystania w różnych kontekstach i kombinacjach⁶⁰”. Badaczka twierdzi, że „(...) *wiedza* jest mentalnym magazynem wszystkich możliwych pojęciowych, syntagmatycznych i paradygmatycznych opcji, przewidzianych systemowym charakterem kodu językowego”⁶¹. Definiuje *wiedzę* jako „(...) system informacji, pojęć i sądów”⁶² i opowiada się za takim rozumieniem tego terminu, które zezwoli na mówienie „(...) o języku jako wiedzy, to znaczy systemie informacji przechowywanych w

⁵⁸ I. Kurcz, *Psychologia języka...*, s. 76-82.

⁵⁹ R. Pawłowska, *Siatka podstawowych pojęć...*, s. 51.

⁶⁰ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 77.

⁶¹ Tamże, s. 83.

⁶² Tamże, s. 76.

naszym umyśle, formie reprezentacji mentalnej, wykorzystywanej nie tylko jako kontekst, ale bezpośrednio jako substancję komunikacji językowej”⁶³.

Grabias zestawiał ze sobą koncepcję kompetencji językowej Chomsky’ego z pojęciem kompetencji komunikacyjnej Hymesa. Zdaniem językoznawcy, pierwszy z wymienionych przez Hymesa komponentów – potencjał systemowy – można porównać do pojęcia kompetencji językowej Noama Chomsky’ego. Jeżeli chodzi natomiast o pozostałe komponenty (wykonalność, występowanie i odpowiedniość), które zostały przez Hymesa podniesione „(...) do rangi elementów systemu komunikacyjnego, były w koncepcji Chomsky’ego *wykonaniem*, a więc zostały zaliczone do zjawisk niemieszczących się w systemie”⁶⁴. Wiążą się one z kompetencją kulturową⁶⁵, z procesem socjalizacji, z wiedzą dotyczącą pełnienia ról społecznych, z uczestnictwem w życiu społecznym. Reasumując, można stwierdzić, że *kompetencja językowa* to wiedza, która pozwala na budowanie zdań poprawnych pod względem gramatycznym, a *kompetencja komunikacyjna* to wiedza pozwalająca na budowanie sensownych wypowiedzi⁶⁶.

Równolegle do pojęcia *kompetencji językowej* Chomsky wprowadził także termin **realizacji językowej** rozumiany jako posługiwanie się (wykonanie) językiem przez ludzi; „są to konkretne akty użycia języka przez człowieka”⁶⁷.

W polskiej literaturze fachowej funkcjonuje przede wszystkim pojęcie **sprawności językowej** oraz pojęcie **umiejętności językowej**. Jak zauważają D. Klus-Stańska i M. Nowicka, termin *umiejętność językowa* jest węższy znaczeniowo niż omawiana kompetencja językowa: „*być kompetentnym* to znacznie więcej niż *umieć coś robić*”⁶⁸.

U podstaw sprawności językowej leżą **umiejętności językowe**. Są one, jak wskazano, pojęciem węższym znaczeniowo, gdyż oznaczają tylko zdolność do wykonania czegoś, a nie ujmują zasobu wiadomości potrzebnych do realizacji tejże zdolności⁶⁹. Sprawność będzie zatem oznaczała umiejętność oraz wiedzę (uświadomioną lub nie) potrzebną do jej realizacji.

Sprawność językowa nieodzownie związana jest z rozwojem językowym dziecka w zakresie słownika oraz struktur: fonetycznej i składniowo-fleksyjnej. W jej skład wchodzi

⁶³ Tamże, s. 76.

⁶⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 33.

⁶⁵ „Kompetencja poznawcza (kulturowa) – jest wiedzą na temat zjawisk rzeczywistości. Wiedza ta powstaje przy udziale języka. To w języku zawarte są narosłe przez wieki interpretacje zjawisk rzeczywistości. Bez pewnego zasobu tej wiedzy, właściwego członkom danej społeczności, komunikacja staje się niemożliwa” (S. Grabias, *Teoria zaburzeń...*, s. 52.).

⁶⁶ Tamże, s. 21-22.

⁶⁷ I. Kurcz, *Psycholingwistyka...*, s. 52.

⁶⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 11.

⁶⁹ „Umiejętność – <<to, że coś się umie, znajomość czego, wiedza o czym, biegłość>>”, *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka ..., s. 860.

umiejętności z zakresu czytania, pisania, mówienia i słuchania. Przyjmuje się, że „sprawność językową osiągnął ten, kto swobodnie, szybko, bez większego wysiłku zaspokaja wszystkie swoje potrzeby językowe, czyli potrafi szybko, łatwo, poprawnie, funkcjonalnie tworzyć oraz przekazywać teksty językowe, i kto bez większych zabiegów, szybko, poprawnie, funkcjonalnie potrafi odbierać i rozumieć teksty słyszane i czytane”⁷⁰.

Natomiast Stanisław Grabias rozważa pojęcie sprawności językowej odnosząc je do procesu **komunikacji językowej**. Badacz utożsamia sprawność językową ze **sprawnością komunikacyjną**⁷¹. Definiując tę ostatnią, odwołuje się do formuł zachowań językowych, w myśl której „(...) nadawca (1. argument formuły: kto mówi) posługuje się jednym kodem językowym bądź wieloma kodami, uwarunkowanymi albo społecznie, albo terytorialnie. Tworząc tekst, musi realizować rozmaite role społeczne (argument 2.: do kogo mówi). Wynikają one ze społecznej pozycji odbiorców. Dostosowuje się jednocześnie do sytuacji, w której akt językowy się dokonuje (argument 3.: sytuacja). I wreszcie dobiera językowy sposób realizowania intencji (argument 4.: cel wypowiedzi)”⁷².

Językoznawca nazywa i opisuje cytowane powyżej sprawności, wchodzące w skład sprawności komunikacyjnej i wraz z nią tworzące sprawność językową⁷³. Są to:

- **systemowa sprawność językowa** – czyli znajomość systemu językowego i umiejętność budowania gramatycznie poprawnych zdań w tym systemie⁷⁴. Grabias zauważa, że definicja sprawności systemowej zgodna jest z założeniami pojęcia **kompetencji językowej** Chomsky’ego. Zakłada ona bowiem, że „ (...) nadawca zna system językowy tylko wówczas, jeśli umie w tym systemie budować zdania gramatycznie poprawne”⁷⁵. W skład sprawności systemowej wchodzi: sprawności formacyjne oraz sprawności semantyczne i pragmatyczne należące do sprawności funkcyjnych⁷⁶;

- **społeczna sprawność językowa** – tzn. realizowanie ról społecznych poprzez dobór środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie⁷⁷;

- **sytuacyjna sprawność językowa** – a więc umiejętność budowania wypowiedzi w określonej sytuacji⁷⁸; polega, jak pisze Grabias, „(...) na umiejętności posługiwania się

⁷⁰ R. Pawłowska, *Siatka podstawowych pojęć...*, s. 54.

⁷¹ M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci ...*, s. 26.

⁷² S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 278.

⁷³ Tamże, s. 278-284.

⁷⁴ S. Grabias, *Pojęcie sprawności językowej*, [w:] „Socjolingwistyka”, nr 11, 1991, s. 51-55.

⁷⁵ S. Grabias, *Język w zachowaniach ...*, s. 278.

⁷⁶ Tamże, s. 279.

⁷⁷ S. Grabias, *Pojęcie sprawności ...*, s. 51-55.

⁷⁸ Tamże, s. 51-55.

językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania. Obydwa te komponenty sytuacji warunkują z kolei kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadanie, opisywanie itd.)⁷⁹;

- **pragmatyczna sprawność językowa** – czyli umiejętność realizowania założonego przez nadawcę celu wypowiedzi⁸⁰. Jak twierdzi Grabias, mogą to być intencje ukazujące przeżycia emocjonalne lub też intencje wolicjonalne (wyrażające akty woli nadawcy.)⁸¹.

Jako pierwsza rozwija się pragmatyczna sprawność komunikacyjna, następnie kształtuje się system językowy, czyli sprawność systemowa i sytuacyjna, a najpóźniej rozwija się społeczna sprawność językowa, której opanowanie nierzadko wiąże się z wiedzą na temat subtelnych relacji społecznych⁸². Zdaniem Grabiasa dopiero opanowanie wszystkich wymienionych typów sprawności warunkuje pełne uczestnictwo w procesie komunikacji społecznej i jest gwarantem poprawności wypowiedzi.

Urszula Żydek-Bednarczuk zwraca uwagę na częste spłykanie zagadnienia sprawności językowej poprzez zastępowanie go terminem **poprawności językowej** lub sprowadzanie go do pojęcia tylko i wyłącznie **sprawności systemowej**. Poprawność językowa oznacza wiedzę i umiejętności z zakresu budowy systemu językowego⁸³. A należy przecież pamiętać, że o sprawności językowej, poza poprawnością i zrozumiałością wypowiedzi, decyduje jeszcze to, czy zastosowane „środki językowe dostosowane są do tego, o czym się mówi, jak się autor odnosi do przedmiotu wypowiedzi, w jakim charakterze występuje autor, czego oczekują odbiorcy, kim jest autor oraz w jakiej sytuacji dochodzi do danej wypowiedzi”⁸⁴.

Zdaniem Żydek-Bednarczuk w skład interesującego nas pojęcia sprawności językowej wchodzi nie tylko wymieniona sprawność systemowa wraz z umiejętnościami „(...) w zakresie składni, leksyki, morfologii i wymowy. Obok funkcjonuje sprawność w zakresie ortografii i interpunkcji. Sprawność systemowa ma wspólne zakresy ze spójnością (sprawnością – M.K.S.) komunikacyjną, w której skład wchodzi sprawność społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna”⁸⁵. Językoznawczyni zgadza się ze Stanisławem Grabiasem, że dopiero opanowanie wszystkich wymienionych sprawności będzie warunkowało skuteczną komunikację.

⁷⁹ S. Grabias, *Język w zachowaniach ...*, s.282.

⁸⁰ S. Grabias, *Pojęcie sprawności ...*, s. 51-55.

⁸¹ S. Grabias, *Język w zachowaniach ...*, s.283.

⁸² S. Grabias, *Pojęcie sprawności...*, s. 55.

⁸³ U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa...*, s. 120.

⁸⁴ Tamże, s. 120.

⁸⁵ Tamże, s. 126.

Inna polska badaczka, Teodozja Rittel, utożsamia pojęcie sprawności językowej z **kompetencją lingwistyczną**⁸⁶. Składa się ona – zdaniem językoznawczyni – z płaszczyzny podstawowej, która obejmuje *kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową* oraz z płaszczyzn dodatkowych w postaci *nadkompetencji i subkompetencji*⁸⁷. Biorąc pod uwagę kolejność nabywania języka, najpierw przyswajamy kompetencję komunikacyjną, następnie językową, a na końcu kulturową – będącą „rzeczywistym przejawem osiągnięcia kompetencji językowej i komunikacyjnej (...)”⁸⁸. Przy czym kompetencja językowa rozumiana jest jako *wiedza o systemie języka*, a kompetencja komunikacyjna – jako *wiedza o regułach użycia tego systemu*⁸⁹. Natomiast kompetencja kulturowa to „zdolność posługiwania się środkami symbolicznymi, semiotycznymi, odpowiednim słownikiem i zróżnicowanymi znaczeniami w działaniu językowym”⁹⁰.

Definiując z kolei pojęcie nadkompetencji, Rittel „(...) skupia się na twórczości drugiego stopnia, tj. poetyckiej, artystycznej, czyli na kreatywności językowej sensu *stricte*. Subkompetencja zaś oznacza nie tylko brak zdolności do takiego jak wyżej działania językowego, lecz w ogóle niezdolność do opanowania języka w stopniu zgodnym z normą wiekową”⁹¹.

Zdaniem Jana Ożdżyńskiego termin *sprawności językowej* odnosi się do różnorodnych cech używania języka – począwszy od czytania, pisania, mówienia, słuchania i rozumienia pojęć, a skończywszy na pozostałych⁹², około pięćdziesięciu rodzajach i gatunkach sprawności szczegółowych⁹³.

Językoznawca, podobnie jak T. Rittel, również odnosi pojęcie sprawności językowej do kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej, a także socjolingwistycznej⁹⁴. Do sprawności językowej Ożdżyński zalicza szereg różnych sprawności⁹⁵, w tym – co ciekawe – **sprawność aksjologiczną**, czyli m.in. badanie języka wartości uczniów oraz przybliżenie mechanizmów wartościowania w wypowiedziach dzieci i młodzieży⁹⁶.

⁸⁶ J. Ożdżyński podobnie ujmuje pojęcie *sprawności językowej* nazywając ją *zintegrowaną kompetencją lingwistyczną*: J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 43. Przypomnijmy jeszcze, że Chomsky, definiując pojęcie kompetencji językowej, ogranicza ją jedynie do znajomości reguł gramatycznych.

⁸⁷ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 29.

⁸⁸ Tamże, s. 29.

⁸⁹ Tamże, s. 30-31.

⁹⁰ Tamże, s. 29.

⁹¹ Tamże, s. 31.

⁹² Wymienianych na gruncie lingwistyki stosowanej, głównie glottodydaktyki oraz socjo- i psycholingwistyki.

⁹³ J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej ...*, s. 23.

⁹⁴ Tamże, s. 37.

⁹⁵ Tamże, s. 37-39.

⁹⁶ Tamże, s. 39.

Z uwagi na prowadzone badania najbardziej będzie mnie interesowała sprawność językowa dzieci. Mowa dziecka – jak zauważa Małgorzata Mnich – charakteryzuje się specyficznym rodzajem sprawności językowej. Badaczka cytuje za Markowskim, że sprawność językowa dziecka jest w badaniach najczęściej odnoszona do „umiejętności właściwego posługiwania się językiem na określonym etapie rozwoju mowy oraz do opanowania określonych operacji językowych i przyswajania określonych elementów systemu językowego i normy językowej przez dziecko w pewnym wieku”⁹⁷.

Do osiągnięcia pełnej sprawności językowej niezbędna jest dziecku wiedza kulturowa i narodowa, a także ogólna wiedza o świecie oparta o własne doświadczenia oraz zdobyta w toku nauki. Natomiast „sposobem rozwijania sprawności językowej jest stworzenie uczniowi warunków do nabywania wprawy w sytuacji tworzenia komunikatu”⁹⁸.

Według Marii Dakowskiej, *sprawnność językowa* przynależy do kategorii zachowania (językowego) i charakteryzuje się hierarchiczną strukturą – począwszy od nadrzędnego celu wyrażenia intencji komunikacyjnej, poprzez plany syntagmatyczne (przedwerbalne), a skończywszy na formach werbalnych⁹⁹.

Dakowska¹⁰⁰ wymienia poziomy, na których – jej zdaniem – przebiega proces opanowania sprawności językowej:

- opanowanie samych paradygmatycznych odmian form językowych i dostosowanie ich do kontekstu);
- tworzenie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu;
- uświadomienie sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest;
- integrowanie operacji w czasie, dające efekt płynności wypowiedzi.

Zdaniem Dakowskiej¹⁰¹ wykazywanie się *sprawnością językową* jest jednoznaczne z posiadaniem *wiedzy językowej*, natomiast posiadanie *wiedzy językowej* nie oznacza osiągnięcia *sprawności językowej*, na co wskazano wcześniej w tym podrozdziale.

⁹⁷ M. Mnich, *Sprawnność językowa dzieci...*, s. 25.

⁹⁸ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy...*, s. 80.

⁹⁹ Tamże, s. 79.

¹⁰⁰ Tamże, s. 81.

¹⁰¹ Tamże, s. 84.

3.4. Świadomość językowa

Z zagadnieniami kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz wiedzy językowej łączy się jeszcze inny termin, który wart jest omówienia. Mam tu na myśli pojęcie *świadomości językowej*.

Leon Kaczmarek uważa, że **świadomość językowa** rodzi się na gruncie dziecięcego zaciekawienia językowego, wynika z zainteresowania zjawiskami językowymi. Badacz definiuje ją jako poczucie językowe, „(...) zdawanie sobie przez dziecko sprawy z różnych faktów językowych i wymawianiowych oraz zainteresowanie się w pewnym sensie *teorią* języka, zjawiskami metajęzykowymi”¹⁰². Zdaniem Kaczmarka owo zaciekawienie przejawiane jest przez dziecko poprzez:

- pytania o nazwę poznanych desygnatów,
- pytania o znaczenie wyrazu,
- pytania o poprawną nazwę desygnatu lub o jej formę,
- poszukiwania właściwej nazwy desygnatu,
- dokonywanie wyboru z dwu przedstawionych nazw¹⁰³.

W słowniczku dołączonym do swojej publikacji określił on *świadomość językową* jako „znajomość form językowych, umiejętność odróżniania form poprawnych od niepoprawnych”¹⁰⁴. Zdaniem Kaczmarka *świadomość językowa* kształtuje się w okresie swoistej mowy dziecięcej, jej podwaliny stanowią różnorodne twory językowe występujące w mowie dziecka¹⁰⁵.

Jak pisze Kaczmarek, *świadomość językową* dziecka określa:

- a.) znajomość swojego imienia i nazwiska;
- b.) użycie opisu w przypadku nieznajomości nazwy;
- c.) poprawianie formy językowej w wypowiedzi rozmówcy;
- d.) poprawianie formy językowej w wypowiedzi własnej (autokorekta językowa);
- e.) obawa przed popełnieniem błędu;
- f.) rozumienie funkcji semantycznych przymiotników i morfemów;
- g.) ścisłość językowa;
- h.) umiejętność objaśniania znaczenia wyrazów;
- i.) igraszki językowe;

¹⁰² L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...* 1988, s. 77.

¹⁰³ Tamże, s. 77-78

¹⁰⁴ Tamże, s. 199.

¹⁰⁵ Tamże, s. 68.

- j.) znajomość formuł zwracania się do starszych;
- k.) rozumienie i użycie środków stylistycznych: przenośni i porównania;
- l.) uświadomienie sobie i operowanie wartością uczuciową wyrazu ujemną¹⁰⁶.

Z kolei Józef Porayski-Pomsta do przejawów dziecięcej świadomości językowej zalicza:

- falstarty językowe, pauzy, powtórzenia, elementy retardacyjne;
- konstrukcje językowe, które zostały uznane za odpowiedniki struktur i zwrotów używanych w otoczeniu dziecka;
- pytania dzieci o znaczenie wyrazów lub ewentualne sygnalizowanie przez dzieci niezrozumienia wyrazu, zdania lub całej wypowiedzi;
- poprawianie przez dzieci wypowiedzi interlokutora;
- objaśnianie przez dzieci znaczeń wyrazów¹⁰⁷.

Świadomość językowa związana jest z myśleniem operacyjnym. Według Grażyny Krasowicz-Kupis¹⁰⁸ jest to znajomość reguł językowych oraz wiedza na temat istniejących symboli językowych. Osiągnięcie przez dziecko pełnej świadomości językowej przejawiać się będzie: poprawnością językową, przekonaniem, co do użycia właściwych środków językowych, dokonywaniem zamierzonych operacji na języku (na poziomie wyrazu i zdania).

Świadomość językową sporadycznie możemy zaobserwować u małych dzieci, natomiast zaczyna ona mieć znaczenie, gdy dziecko uczy się pisać i czytać. W praktyce osiągnięcie świadomości językowej polega na umiejętności „dzielenia zdań na porcje znaczeniowe, frazy, a potem na słowa. Następnie dzieci dzielą słowa – początkowo na sylaby, potem elementy śródsylabowe i wreszcie, zazwyczaj po odpowiednim treningu, dokonują segmentacji fonemowej”¹⁰⁹.

Grażyna Krasowicz-Kupis łączy osiągnięcie świadomości językowej (przez dzieci 6-letnie, a nawet młodsze) z umiejętnością wykonywania ćwiczeń polegających na analizie języka. Badaczka wymienia następujące zadania, odzwierciedlające świadomość fonologiczną¹¹⁰:

- porównywanie struktury słów: *otło/odło* (wskazanie różnicy d-t);
- analiza podobieństw: *tort – kwiat – kort* (wskazanie wyrazu, który się nie rymuje);
- przedstawianie i inne manipulacje na głoskach: *rok + s = sok; mak + ryba = rak*

oraz świadomość morfologiczno-składniową.

¹⁰⁶ Tamże, s.78-84.

¹⁰⁷ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne ...*, s. 86.

¹⁰⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka: teoria i praktyka*, Lublin 2004, s. 85.

¹⁰⁹ Tamże, s. 86.

¹¹⁰ Tamże, s. 86.

- przekształcenia na zdaniach itp.: *Napisać Wojtek koleżanka imię.*

Rozwój świadomości językowej dziecka najwcześniej można dostrzec w grach i zabawach językowych (przykładem mogą być rymowanki i wyliczanki dziecięce).

Cytowana wyżej badaczka wymienia jeszcze dwa terminy związane z pojęciem *świadomości językowej*, a mianowicie: *świadomość metajęzykową* i *epijęzykową*.

Świadomość metajęzykową definiuje „(...) jako zdolność jednostki do przesunięcia uwagi z przekazywania treści na te właściwości systemu, które używane są do jej transmitowania”¹¹¹. Krasowicz-Kupis podaje (za Gombertem), że metajęzykowy poziom przetwarzania łączy się jest ze świadomym i w pełni kontrolowanym wykonywaniem operacji¹¹²: „zachowania językowe osiągają swój status *meta* tylko, jeśli są świadomie wykonywane przez podmiot i jeśli można przypuszczać, że człowiek posiada zdolność do refleksji i intencjonalnego kontrolowania własnej aktywności”¹¹³.

Krasowicz-Kupis przytacza jeszcze definicję Benveniste’a, który ujmuje *umiejętność metajęzykową* jako „(...) możliwości wznoszenia się ponad język, odrywania się od niego, kontemplowania go i wykorzystywania tych możliwości przez człowieka w rozumowaniu i obserwacjach”¹¹⁴.

Ojciec polskiej logopedii Leon Kaczmarek uważa, iż *świadomość metajęzykowa* przejawia się w:

- zdawaniu sobie sprawy z istnienia różnych języków;
- objaśnianiu pochodzenia wyrazu;
- interpretowaniu formy zaimkowej;
- prowadzeniu dyskursu terminologicznego;
- znajomości funkcji znaku interpunkcyjnego¹¹⁵.

Autorka *Rozwoju świadomości językowej dziecka* dodaje z kolei, iż *świadomość metajęzykowa* to „(...) świadomość metajęzyka, czyli odmiany języka do opisu samego siebie, na przykład rozumienie i użycie terminów: wyraz, głoska, litera, zdanie, interpunkcja, koniugacja itp.”¹¹⁶. Badaczka opowiada się za refleksyjnym i intencjonalnym charakterem

¹¹¹ Tamże, s. 15.

¹¹² Tamże, s. 13-14.

¹¹³ Tamże, s. 17.

¹¹⁴ Tamże, s. 13.

¹¹⁵ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...*, s.85-87.

¹¹⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości...*, s. 20.

zachowań metajęzykowych, co odróżnia kompetencję metajęzykową¹¹⁷ od kompetencji językowej w ujęciu N. Chomsky'ego¹¹⁸.

Analogicznie procesy i zdolności **epijęzykowe** charakteryzują się według Krasowicz-Kupis bezrefleksyjnością. Odnoszą się do automatycznego stosowania wiedzy językowej (czyli bez namysłu ze strony podmiotu)¹¹⁹.

Z uwagi na prowadzone badania będzie mnie interesowało pojęcie *świadomości językowej* dziecka. Jak pisze Porayski-Pomsta¹²⁰, dzieci używają języka w sposób świadomy, intencjonalny, co w znaczący sposób wpływa na ich rozwój mowy. Ta intencjonalność podczas tworzenia własnych wypowiedzi jest elementem świadomości językowej, przez którą badacz rozumie zbiór „(...) przekonań o funkcji i wartości języka jako narzędzia kontaktów interpersonalnych”¹²¹. Przy czym językoznawca zaznacza, iż owa rozpatrywana indywidualnie, na podstawie doświadczeń danej osoby, *jednostkowa świadomość językowa* wchodzi w zakres szerszego pojęcia – *społecznej świadomości językowej*.

Interesującym dla nas zagadnieniem będzie odpowiedź na pytanie, kiedy dziecko zaczyna przejawiać świadomość językową, czy jest ona wystarczająco rozwinięta u ankietowanych przeze mnie uczniów? Otóż Porayski-Pomsta uważa, że „(...) dziecko w wieku przedszkolnym – które opanowało już podstawy systemu językowego (...) i odkryło już podstawowe funkcje mowy (...) – jest świadomym użytkownikiem tego narzędzia w takim stopniu, w jakim pozwalają mu na to jego status społeczny, możliwości poznawcze i doświadczenie”¹²². Badacz wymienia też interesujące nas części składowe tak rozumianego świadomego użycia języka przez dziecko, a są to:

- „odpowiednie do sytuacji komunikacyjnej reagowanie za pomocą języka na bodźce werbalne;
- informowanie otoczenia za pomocą języka o swoich potrzebach, przeżyciach i stanach;
- wpływanie za pomocą języka na otoczenie oraz stanowienie określonych faktów;
- opisywanie świata (rzeczywistego lub wyobrażonego), odtwarzanie zdarzeń i tworzenie fikcji (fantazja dziecięca);

¹¹⁷ Por. *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 342 – metapragmatyczna świadomość językowa.

¹¹⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości...*, s. 17.

¹¹⁹ Tamże, s. 21.

¹²⁰ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne ...*, s. 85.

¹²¹ Tamże, s. 86.

¹²² Tamże, s. 94.

- tworzenie i współtworzenie tekstów o różnej długości i strukturze oraz o zróżnicowanej funkcji”¹²³.

Na tej podstawie mniemam, że nawet najmłodsi z badanych przeze mnie uczniów mają w pełni rozwiniętą świadomość językową.

¹²³ Tamże, s. 95.

4. PRZEMIANY CYWILIZACYJNO-KULTUROWE I ICH WPLYW NA SFERĘ ROZWOJU DZIECKA

4.1. Współczesne przemiany wobec języka i świata wartości

Żyjemy w świecie, który ulega permanentnym przemianom. Zmiany dotyczą prawie wszystkich sfer życia ludzkiego. Jesteśmy świadkami przemian cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych. Obserwujemy ciągły postęp nauki, wzrost możliwości technologicznych, biomedycznych i inżynierii genetycznej. Dostrzegamy postępujące procesy urbanizacyjne, industrializacyjne, globalizacyjne i idące w ślad za nimi zjawisko wielokulturowości. Mamy do czynienia z coraz powszechniejszymi mass mediami, z wszechobecną reklamą, niemalże na co dzień stykamy się z nowinkami technicznymi, z najróżniejszymi komunikatorami społecznymi, z coraz to nowocześniejszymi gadżetami... Długo jeszcze można by wymieniać.

Postęp cywilizacyjno-kulturowy, którego przez ostatnie lata jesteśmy świadkami, jest przeogromny. Cała rzeczywistość, w której żyjemy podlega ciągłym transformacjom. Zmiany te mają służyć człowiekowi, zapewnić mu wygodę i zwiększyć komfort jego życia. Niewątpliwie tak właśnie się dzieje, ale należy także zauważyć, że ich oddziaływanie bywa także negatywne. Korzystając z dobrodziejstw, które niesie postęp, nierzadko ocieramy się o kwestie etyczne, mamy dylematy moralne, będące skutkiem wprowadzanych przeobrażeń. Przeobrażeń, „które w pośredni lub/i bezpośredni sposób wywołują zmiany w funkcjonowaniu człowieka”¹. Wprowadzenie i zaakceptowanie niektórych przemian wiąże się nieraz z koniecznością nagięcia bądź nawet całkowitej zmiany przyjętego dotychczas systemu wartości. Granice moralne zostają poszerzone, niektóre wyznawane dotąd wartości ulegają dewaloryzacji, inne całkowicie nie przystają do norm świata ponowoczesnego.

Ludzie dorośli, pamiętający jeszcze czasy sprzed okresu transformacji, łatwiej spostrzegają zakres i siłę oddziaływania zaistniałych zmian: ich hierarchia wartości, dawno już skryształizowana, być może z mniejszą łatwością ulega ideałom nowoczesności. Co jednak dzieje się z młodym człowiekiem, który urodził się już w świecie ponowoczesnym, którego kręgosłup moralny dopiero się kształtuje, jak postępujące przemiany cywilizacyjno-społeczno-kulturowe oddziałują na jego system wartości, jakie zmiany w nim powodują?

¹ M. Kitlińska-Król, *Pedagog a wielokulturowość – refleksje w kontekście wychowania*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003, s. 95.

Te i tym podobne pytania natury aksjologicznej zadają sobie także inni badacze. Barbara Szymańska zastanawia się „jakie idee i wartości staną się obecnie fundamentem dla budowania naszej indywidualnej tożsamości duchowej? Czy, jak tego chce współczesny socjolog A. Giddens, ludzie wybiorą idee i wartości tradycyjne, by zapewnić sobie *kokon bezpieczeństwa aksjologicznego*? Może interesujący czy bardziej przekonujący będzie pakiet idei i wartości nowo kreowanych? Jeśli tak, to który spośród licznych ofert? W jaki sposób, dokonując wyboru idei i wartości, ominąć rafa pozorów i nieistotności? Jak odróżnić idee i wartości odpowiadające normom człowieczeństwa od idei i wartości prowadzących do wynaturzeń czy patologii?”².

Są to pytania nurtujące socjologów, pedagogów, a także istotne dla rodziców, którym czasem trudno zrozumieć swoje dzieci kierujące się innymi zasadami niż oni, gdy byli w wieku dzieci. Pytania te są także istotne z punktu widzenia mojej pracy badawczej. Interesowały mnie będą zwłaszcza te przemiany, które najsilniej oddziałują na młodego człowieka, które prowokują zmiany w wartościowaniu dziecka i przełożeniu na jego język.

² B. Szymańska, *Refleksje w związku z pytaniem o sens edukacji estetycznej w dobie współczesnych przemian kulturowych*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006, s.104.

4.2. Destrukcyjny wpływ przemian

„Jedną z zasadniczych cech naszego świata stała się zmiana. (...) świat zmienił się nie do poznania, co jest widoczne zwłaszcza w naszej części Europy (...). Rzeczywistość społeczna i ekonomiczna w wielu aspektach odbiega od naszych wyobrażeń o niej sprzed lat”³. Współczesny świat zdaje się światem bez barier, bez granic: morzem niczym niezmaconych i nieograniczonych możliwości. Wydawać by się mogło, że są to zmiany tylko i wyłącznie in plus, ale czy na pewno? Czy współczesny rozwój cywilizacyjny nie niesie ze sobą żadnych zagrożeń, nie powoduje rozterek, nie szerzy chorób cywilizacyjnych nie wywiera negatywnego wpływu nie tylko na masy, ale też na pojedyncze jednostki? Na młodego, dopiero co kształtującego swą osobowość człowieka?

Mateusz Klimek słusznie zauważa⁴, iż efektem postępujących zmian jest „zaburzenie istniejącego systemu wartości i norm, chaos i przemieszanie wartości indywidualnych i społecznych, model kultury doraźnej przyjemności, ubóstwo kontaktów międzyludzkich. (...) zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa. Osłabiona została także rola rodziny w kontroli i transferze wartości wyznaczających kulturową tożsamość jednostki, jednocześnie wzrosło poczucie anonimowości, uwidocznił się brak więzi sąsiedzkich oraz brak wzorców osobowych”⁵. To wszystko powoduje zmiany w systemie wartości wyznawanych przez młode, dopiero dorastające pokolenie.

Bogdan Suchodolski charakteryzuje **współczesne zmiany cywilizacyjne** jako⁶:

- cywilizację przemysłową (produkującą dobra powyżej poziomu zapotrzebowania),
- cywilizację konsumpcyjną⁷,
- cywilizację obfitującą w różnorodne konflikty społeczne,
- cywilizację tworzącą przepaść między krajami rozwiniętymi a rozwijającymi się,
- cywilizację, której towarzyszy postępujący kryzys duchowy.

Autor zwraca uwagę na negatywną stronę postępu, który pociąga za sobą także upadek podstawowych wartości moralnych. Jarosław Rudniański mówi nawet o „(...) czasie ostrego

³ W. Jakubowski, *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 7.

⁴ W tekście zatytułowanym *Zjawisko chuligaństwa stadionowego w obliczu zmian społecznych i jego konsekwencje dla wychowania* i przytoczonym przez B. Ecler-Nocoń.

⁵ B. Ecler-Nocoń, *Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy klątwą współczesności*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania ...*, 134.

⁶ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 74-78.

⁷ Konsumpcjonizm zostanie szerzej omówiony w jednym z kolejnych podrozdziałów.

kryzysu naszej cywilizacji czy też być może schyłkowym czasie naszej epoki cywilizacyjnej”⁸.

Myśl tę dosadniej rozwija, urodzony w Polsce, socjolog i filozof – Zygmunt Bauman. Twierdzi on, że „*postęp*, niegdyś najskrajniejszy przejaw radykalnego optymizmu oraz obietnica podzielanego uniwersalnie i długotrwałego szczęścia, przesunął się na przeciwny, dystopijny i fatalistyczny biegun oczekiwań: reprezentuje dziś zagrożenie bezustanną i nieuniknioną zmianą, która zamiast zwiastować pokój i wytchnienie, niesie ze sobą wyłącznie ciągły kryzys i napięcie, nie pozwalając na moment odpoczynku”⁹.

Myślę, że naszym celem nie powinno być całkowite deprecjonowanie postępu, co więcej, należy podkreślić pozytywny wpływ zachodzących zmian, ale bez jednoczesnego pomijania negatywnych skutków, zwłaszcza jeżeli mogą mieć one wpływ na system wartości dziecka.

4.2.1. Proces globalizacji oraz wielokulturowość

Postępujący rozwój cywilizacyjny prowadzi do integracji społeczeństw, ich kultur, a pośrednio także – różnych systemów wartości. Towarzyszy mu intensywny rozwój komunikacji i mass mediów, dzięki którym mamy kontakt z ludźmi żyjącymi w niemalże każdej części globu. Proces jednoczenia państw, społeczeństw, handlu, polityki, ekonomii i gospodarki, a także kultury i wartości – zwany globalizacją – likwiduje wszelkie bariery i podziały, niweluje różnice, prowadzi do powstania jednego, wspólnego świata, globalnego i równoprawnego społeczeństwa. Tworzenie się jednej wielkiej, globalnej wioski, opierającej się na międzynarodowej współpracy i zarazem współzależności, stwarza szanse rozwoju, otwiera granice i ukazuje nowe możliwości.

Z drugiej jednak strony postępujące procesy globalizacyjne niosą także negatywne skutki: wpływają na szerzenie się chorób cywilizacyjnych, paradoksalnie prowadzą do nierówności społecznych, do podziałów na społeczeństwa bogatsze i bardziej wpływowe oraz te biedniejsze i zależne od innych. Jak pisze Baumann, „globalizacja w równym stopniu dzieli

⁸ J. Rudniawski, *Wymiar moralny dobrego i złego piękna w życiu współczesnego człowieka*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986, s. 135.

⁹ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007, s. 20.

i jednoczy, a przyczyny podziału świata są takie same jak czynniki pobudzające do jego uniformizacji. Kiedy biznes, finanse i handel nabierają wymiaru planetarnego, a przepływ informacji odbywa się na skalę ogólnosiwiatową, zaczyna działać proces „lokalizacji”, który zmierza do precyzyjnego zdefiniowania przestrzeni i osadzenia jej w miejscu. Pomiedzy tymi dwoma blisko ze sobą powiązanymi procesami dochodzi do zdecydowanego zróżnicowania warunków życia całych populacji oraz różnych segmentów w obrębie każdej z nich”¹⁰.

W zasięgu tych oddziaływań stoi dzisiejsza młodzież, a nawet dzieci. Zbyszko Melosik w celu określenia młodego człowieka dorastającego w dobie procesów globalizacyjnych przytacza zrodzone w zachodniej socjologii kultury określenie *globalnego nastolatka*, którego tożsamość „jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji”¹¹. Dla globalnego nastolatka, bez względu na to w jakim miejscu na Ziemi żyje, wzorcem osobowym nie będzie literacki ideał, wzór wszelkich cnót, człowiek, który czegoś w życiu dokonał i zasłużył sobie na szacunek. Tym ideałem będzie raczej idol muzyczny, który sprzedał najwięcej płyt w danym roku; niekoniecznie posiadający wielki talent, ale wykreowany przez media na bożyszcze nastolatków – oto dla wielu młodych ludzi niedościgniony wzór godny naśladowania. Wielu młodych ludzi chciałoby zaznać popularności, jaką cieszą się nie tyle utalentowane osoby, gwiazdy kina i muzyki, co celebryci, wykorzystujący swoje pięć minut na scenie show-biznesu. Takie wzorce osobowe burzą nieco tradycyjną hierarchię wartości, w tworzeniu której przyświecały czyste ideały.

We współczesnym świecie można zaobserwować zjawisko polegające na bezkrytycznym przejmowaniu – zwłaszcza przez młodych ludzi – zachodnich, nie zawsze w pełni wartościowych wzorców, mód czy trendów. Możemy zauważyć, jak szerzy się konsumpcjonizm, pogoń za nowością i nowoczesnością oraz dążenie do źle pojętych ideałów. Wielu kulturoznawców twierdzi nawet, że szerzące się procesy globalizacyjne nie są wypadkową współdziałania, współzależności, integracji i wzajemnego oddziaływania na siebie kilku narodów, a wpływami jednego silnego i doskonale rozwiniętego państwa, którym są Stany Zjednoczone. W tym kontekście mówi się o *amerykanizacji* bądź też o *mcdonaldyzacji* społeczeństwa¹². Powstanie tych pojęć świadczy o przemożnym wpływie tego kraju na inne narody. Terminy te wskazują na dalekosiężny i zarazem jednostronny przepływ amerykańskich wartości, kultury, technologii, form rozrywki, produktów, mody,

¹⁰ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. Ewa Klekot, Warszawa 2000, s. 6.

¹¹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 86.

¹² Zob. Tamże, s. 82.

norm postępowania wręcz zalania nimi innych państw – które bezkrytycznie te wzorce przyjmują, wdrażają do własnej kultury i chętnie kultywują.

Młody człowiek nie zastanawia się, czy wzorce zza Oceanu są wartościowe, godne naśladowania; widzi, że są modne, nowoczesne, pożądane i masowo przejmowane.

Globalizacja prowadzi do masowości i anonimowości. Tworzymy obecnie jedną, wielką, masową społeczność, w której każdy pojedynczy człowiek oraz jego pragnienia, marzenia i potrzeby – są anonimowe. Taki stan rzeczy może prowadzić do przewartościowań, do kolejnych weryfikacji dotychczas wyznawanych wartości. Jak pisze Jarosław Rudniawski, „(...) im więcej ludzi na świecie, tym mniejszą wartość dla ośrodków sterujących ma każda poszczególna jednostka, tym mniej się ceni nie tylko jej życie, także jej ideały, dążenia, pragnienie sprawiedliwości, zaufanie”¹³. Każda osoba, a tym bardziej młody człowiek, ma prawo czuć się w tym świecie zagubiony, niedostrzeżony. Może mieć poczucie, iż jego potrzeby nie są w pełni zaspakajane, a problemy nie są dostrzegane albo co gorsza – nie są istotne w wielkim, zaludnionym i wciąż pędzącym świecie. Tego typu odczucia mogą być przyczyną odosobnienia i alienacji młodego człowieka, mogą prowadzić też do usilnych prób zwrócenia na siebie uwagi wszelkimi możliwymi, nawet nagannymi sposobami, a czasami doprowadzają nawet do tragedii.

Procesy globalizacyjne z jednej strony przyczyniają się do budowania u młodych osób postaw szacunku i tolerancji wobec odmienności, innych kultur, wyznań i narodowości (dzieci podziwiają także zagranicznych idolów o innym kolorze skóry), a z drugiej strony, mogą być przyczyną zepchnięcia na dalszy plan wartości związanych z poczuciem własnej tożsamości (narodowej, kulturowej, społecznej czy nawet religijnej), własnej przynależności (do danego miejsca, do danej grupy społecznej), do stopniowego wyrzekania się własnych korzeni, do deprecjonowania takich wartości jak, patriotyzm, jak wartości narodowe, związane z historią przodków.

Procesy globalizacyjne prowadzą do **wielokulturowości**, czyli przenikania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnorodnych kultur; istnienia „wielości kultur na określonej przestrzeni geograficznej”¹⁴, co jest wynikiem migracji ludności. Zjawisko to skłania współczesnego człowieka do głębszego zastanowienia się nad samym sobą, nad tym, kim się jest, co się sobą reprezentuje, jakim wartościom się hołduje i czy są to wartości trwałe. Skłania do „dokonywania rewizji dotychczasowych porządków; kreowania i konstytuowania aksjologicznych przestrzeni, które straciły swą dotychczasową pewność,

¹³ J. Rudniawski, *Wymiar moralny dobrego i złego...*, s. 137.

¹⁴ M. Kitlińska-Król, *Pedagog a wielokulturowość...*, s. 98.

oczywistość i nienaruszalność; konieczności ustawicznego dokonywania nie tylko osobowej autoidentyfikacji w relacji do innych ludzi i obiektów tworzących wielowymiarową rzeczywistość, stanowiącą jego świat życia, ale także ciągłego poznawania tychże w ich codzienności oraz w konsekwencji konstruowania bytotwórczych przestrzeni z istotnym ich udziałem. Usytuowany został więc w wielości przestrzeni jednocześnie, w których zaistnienie wymaga udzielenia odpowiedzi na wiele pytań natury egzystencjalnej w nowych dla nich odniesieniach, w których zmienność, różnorodność, różnica, a więc i dokonywanie wyborów stają się cechami symptomatycznymi”¹⁵. Zachodzące zmiany, z jednej strony mają swój pozytywny wymiar, przejawiający się czerpaniem pozytywnych wartości kulturowych od innych społeczeństw, ale z drugiej strony może też prowadzić do ślepego zachłystnięcia się obcymi wzorcami kulturowymi, przy jednoczesnym zatraceniu własnych ideałów i własnej tożsamości.

Każda kultura hołduje jakimś wartościom, czasami są to wartości tożsame z tymi, które my sami wyznajemy, a czasami są one rozbieżne. W tej sytuacji niezwykle ważna jest umiejętność znalezienia złotego środka, polegająca na poszanowaniu wartości i norm uznawanych przez inne kultury z jednoczesnym zachowaniem (a może nawet wzbogacaniem) własnych. By tak mogło się stać, młody człowiek musi odnaleźć w sobie duże pokłady tolerancji i szacunku wobec drugiego, „innego” człowieka, bowiem „zachodzący proces przemian niesie ze sobą konieczność odnalezienia się w dialogu z odmiennymi kulturowo jednostkami, grupami, społecznościami”¹⁶.

Tymczasem przyływ imigrantów z innych krajów – nierzadko nie tylko posługujących się odmiennym językiem, ale też różniących się kolorem skóry, wyznających inną religię, posiadających odmienne wzorce kulturowe czy systemy norm i wartości – często sprzyja pojawieniu się negatywnych, nawet agresywnych zachowań, u podłoża których leżą uprzedzenia, brak tolerancji, rasizm i ksenofobia. Bauman nazywa napływającą ludność *intruzami*¹⁷, pisze, że „uchodźcy i imigranci przybywający z *daleka*, lecz próbujący osiedlić się w sąsiedztwie, pasują wyjątkowo do roli kukły, którą należy spalić zastępczo jako uosobienie *globalnych sił*, budzących lęk i nienawiść, bo działających bez konsultacji z tymi, którzy muszą ponosić konsekwencje ich działań. (...) ludzie ci nie są przywiązani do żadnego miejsca, nie budzą zaufania, a ich decyzji nie da się przewidzieć. (...) są uosobieniem niezgłębionej *przestrzeni przepływów*, w której tkwią korzenie dzisiejszej niepewności

¹⁵ A. Szerłag, *Ku międzykulturowej tożsamości. Dylematy tożsamości uwikłanej w wielokulturowość*, [w:] *Kultura i edukacja ...*, s. 27-28.

¹⁶ M. Kitlińska-Król, *Pedagog a wielokulturowość...*, s. 97.

¹⁷ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Kraków 2004, s. 106.

ludzkiej kondycji”¹⁸. Dodałabym jeszcze, że są to osoby, które z mniejszą lub większą łatwością, asymilują się do nowych warunków życia, przyswajają nowy język, przystosowują się do życia w innej kulturze, nierzadko też w innym systemie wartości. Jednocześnie, zaszczipiają w nowym miejscu zamieszkania własną tradycję, kulturę, ideały i wartości. Ale czy przy okazji nie zapominają o własnej tożsamości?

Zbyszek Melosik przytacza pojęcie *kultury globalnej*, która istnieje w oderwaniu od wartości narodowych, „nie odnosi się do jakiegokolwiek tożsamości historycznej. Jest jak gdyby sztuczna, zawieszona w próżni, tworzona z wielu istniejących folklorystycznych i narodowych tożsamości. Mass media kultury globalnej wykorzystują reprezentacje poszczególnych kultur i narodów, dodają efektownych przypraw (trochę pop, trochę marketingu, trochę sensacji, dużo egzotyki i poetyki konsumpcji) i przetwarzają je w ich własną reprezentację. Następnie reprezentacje te są ze sobą mieszane i przetwarzane w kolejnych procesach upozorowania. W efekcie powstaje image globalnej świadomości”¹⁹. Ten obrazowy opis być może jest trochę przerysowany, jednak w dużej mierze oddaje on sytuację społeczno-kulturalną, w której dzisiaj żyjemy, w której dorasta najmłodsze pokolenie, w której kreuje się jego system wartości – poniekąd rodzimych, a poniekąd zaczerpniętych z innych kultur.

O tym, że życie w wielokulturowym społeczeństwie wpływa przede wszystkim na najmłodsze pokolenia, pisze Małgorzata Kitlińska-Król. Autorka twierdzi, że „problem, a zarazem szansa, jakiej można upatrywać w wielokulturowości, dotyczy przede wszystkim pokolenia młodych ludzi, funkcjonujących w społeczeństwie i mających do niego niebawem dołączyć”²⁰. Kitlińska-Król przywiązuje dużą wagę do roli starszych pokoleń w edukowaniu dzieci i młodzieży. Jej zdaniem, dorośli winni dzielić się z dziećmi wartościami, tradycją i tożsamością oraz dążyć do podtrzymywania takowych²¹. Powołując się na opinię Grzegorza Francuza, stwierdza ponadto, że „bez wychowania opartego na solidnej podstawie norm, wartości nie będziemy godnie żyć, nie będziemy ludźmi”²².

¹⁸ Tamże, s. 105.

¹⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 86.

²⁰ M. Kitlińska-Król, *Pedagog a wielokulturowość...*, s. 97.

²¹ Tamże, s. 97.

²² Tamże, s. 100.

4.2.2. Przemiany kulturowe

„Wraz z rozwojem człowieka dokonywał się rozwój kultury, a wraz z nim ludzka wrażliwość, wycucie i zrozumienie natury dobra. Niestety, równocześnie ewoluowały, wysubtelniły się najniższe ludzkie instynkty: chciwość, zachłanność, interesowność. Owe ludzkie cechy przesądziły o tym obszarze dorobku kulturalnego, który oparty jest na żądzy zysku”²³. Z drugiej jednak strony, kultura zawsze była tym, co łączy ludzi i jednocześnie odróżnia daną społeczność od innych. Jak pisze Wojciech Józef Burszta „mamy do czynienia z aksjologicznie zróżnicowanym spectrum kultur, z których część jest jeszcze odległa od etapu rozwojowego uważanego za najdoskonalszą realizację idei jednokierunkowej ewolucji i jej szczytowe osiągnięcie; część zaś – głównie kultura Europy Zachodniej – właśnie na tym etapie się znajduje”²⁴. Kultura jest kojarzona z czymś wzniosłym, z uosobieniem wartości i tradycji danej populacji. Stanowi dorobek ludzkości i powód do dumy. Ale należy pamiętać, że te superlatywy odnoszą się raczej do pojęcia **kultury wysokiej**²⁵, natomiast świat dzisiejszych dzieci i młodzieży zdecydowanie zdominowany jest przez skomercjalizowaną kulturę popularną.

Co zatem w ogóle kryje się pod pojęciem *kultury*? Bogdan Suchodolski opowiada się za szerokim i globalnym rozumieniem tego pojęcia; za traktowaniem kultury „jako wielorakiego dzieła ludzkiej pracy i twórczości, a także jako sposobu życia i współżycia, wyznaczanego przez wyznawane i akceptowane wartości. Tak rozumiana kultura obejmuje zarówno sztukę, jak i naukę i technikę, współżycie między ludźmi i pracę, sposób bycia jednostki”²⁶. To wartości są nośnikiem i wyznacznikiem kultury. Kultury, która jawi się „jako rzeczywistość duchowa i jako świat wartości”²⁷ właśnie. Wiele definicji kultury zawiera interpretację tego pojęcia ukazanego w odniesieniu do wartości. Nie da się bowiem mówić o kulturze w oderwaniu od treści aksjologicznych. Bowiem jak pisze Józef Wołkowski, „istotą i

²³ B. Ecler-Nocoń, *Barbie – „ideal” wychowania*, [w:] „Wychowawca”, red. J. Winiarski, Kraków 2004, nr 9, s. 23.

²⁴ W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, s. 30.

²⁵ Obecnie kultura wysoka ustąpiła miejsca kulturze typu *instant* odnoszącej się do znamiennej dla współczesnego człowieka życia w „natychmiastowości”. Ten typ współczesnej kultury symbolizowany jest przez sławną już triadę: *fast food, fast sex, fast car* (Por. Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*. [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372-385). Z kolei A. Nowak-Łojewska (Por. A. Nowak-Łojewska, *Edukacja zintegrowana w obliczu nowych zadań i problemów współczesnego świata*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006, s. 90) dowodzi, że oprócz kultury typu *instant* nad kulturą wysoką dominuje też kultura pop i techno – o wspomnianych podmiotach współczesnej kultury będzie mowa w dalszej części rozprawy.

²⁶ B. Suchodolski, *Wprowadzenie w problematykę konferencji*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986, s. 7.

²⁷ Tamże, s. 9.

sercem kultury jest tkwiąca w niej i ożywiająca ją sfera wartości i norm”. Autor dodaje też, „że aktywnym współkomponentem tejże kultury jest chrześcijańska hierarchia wartości oraz chrześcijańska etyka i moralność”²⁸. Witold Jakubowski dodaje natomiast, że „dzięki interpretacji wytworów kulturowych jednostka doświadcza wartości, może zrozumieć siebie”²⁹.

Można zatem rzec, że jaka kultura, takie wartości. A jakie wartości – takie dzieci, taka młodzież i przyszłe pokolenia. Anna Przecławska opisuje uczestnictwo w kulturze jako proces „komunikowania społecznego, które przekazuje system symbolicznych znaczeń i przypisywanych im wartości obowiązujących w danym kręgu kulturowym i ułatwiających wzajemne porozumienie”³⁰. Z kolei Stefan Morawski traktuje kulturę „jako układ organiczny (...). Organiczność zaś to tyle, co wyposażenie w określony, sensotwórczy zespół wartości trwałych, możliwych do urzeczywistnienia i stałego ich wzbogacania”³¹.

Skoro kultura odnosi się do wartości, jest niejako ich uosobieniem i przekątnikiem, to warto poruszyć w niniejszej pracy problem przemian kulturowych, których jesteśmy w dzisiejszych czasach świadkami i przyjrzeć się ich wpływowi na system wartości dzieci i młodzieży (do tego grona zaliczam także ankietowanych przeze mnie uczniów).

Obecnie coraz częściej mówi się o kryzysie kulturowym, o upadku wartości. Zdaniem Stefana Morawskiego, „sytuacja kryzysowa polega (...) na obejmujących całość kultury i cywilizacji procesach dezintegracyjnych (...). Wprawdzie w zapleczu obecne są wartości fundamentalne, takie jak: wolność, sprawiedliwość, braterstwo, tolerancja, dobrobyt dla każdej jednostki, ale większość ludzi przestaje wierzyć, żeby mogły być one kiedykolwiek zrealizowane. Autorytety upadają, historia wydaje się czymś miałym i grząskim, charyzmę uważa się za pozór czy widowisko”³².

Jak w tym zmieniającym się świecie, w świecie wielkich zmian i przewartościowań odnajdują się młodzi ludzie? Zdają się oni podporządkowywać nadchodzącym zmianom, nie hołdują już wartościom uznawanym przez ich przodków. Mniejszą wagę przywiązują do tradycji, do historii. Z mniejszym szacunkiem traktują osoby starsze, własnych dziadków i rodziców. Jak pisze Witold Jakubowski, „doświadczenie młodego pokolenia jest zupełnie odmienne od doświadczenia rodziców. Wielu badaczy wskazuje na to, iż dziś inaczej

²⁸ J. Wołkowski, *Kultura pracy ludzkiej w świetle chrześcijańskiego systemu wartości*, [w:] *Edukacja kulturalna...*, s. 117.

²⁹ W. Jakubowski, *Wstęp...*, s. 8.

³⁰ A. Przecławska, *Młodzież i kultura*, [w:] *Edukacja kulturalna...*, s. 204.

³¹ S. Morawski, *Uwagi wstępne o współczesnym kryzysie kultury*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986, s. 40-41.

³² Tamże, s. 40.

kształtowana jest tożsamość młodzieży, w coraz mniejszym stopniu odwołująca się do przeszłości, wspólnych doświadczeń minionych pokoleń wynikających z tradycji narodowo-kulturowych. Obecnie najczęściej media, bohaterowie kultury popularnej *mówią nam*, jak żyć³³.

Współczesne dzieci z łatwością asymilują się do nowych warunków kulturowych. „Stare” wartości z łatwością zastępują „nowymi”. Liczy się dla nich komfort, wygoda i luksus, pragną być popularne, dostrzegane przez rówieśników. Bardziej liczy się dla nich wzbudzanie podziwu niż szacunek. Chcą osiągnąć w życiu sukces, zrobić oszałamiającą karierę, a z drugiej strony są leniwe i wygodne, nie lubią się przemęczać, cenią sobie czas wolny, który najchętniej spędzają przed telewizorem lub komputerem. Można powiedzieć, że współczesne dzieci są o wiele bardziej egocentryczne niż osoby ze starszych pokoleń, gdy były w ich wieku.

Wszystko to powoduje degradację kultury wysokiej, nad którą, jak słusznie zauważa Agnieszka Nowak-Łojewska, zaczęła dominować „kultura pop i techno, horror filmowy oraz bezwstydnny happening (...). Do tego należy dołączyć jeszcze wszechogarniającą wielość i różnorodność, zwaną hiperprzestrzenią, w której wszystko jest płynne, zawsze w ruchu, poddawane natychmiastowym werdyktom mody, reklamy i przekazów z mediów”³⁴. Wszystkie te obserwacje składają się na obraz upadku kultury, kryzysu moralności. Według Bogdana Suchodolskiego degradacja kultury przejawia się m.in. w sprowadzaniu kultury do poziomu rozrywki, zapelniającej czas wolny³⁵.

Naprzeciw takim oczekiwaniom „kulturalnym” wychodzi **kultura masowa**, która coraz częściej zaczyna dominować w codziennym życiu dużej części dzieci i młodzieży, wywierając jednocześnie wpływ na ich kształtowanie się ich stylu życia, priorytetów, norm i ideałów. Kultura masowa, nazywana niską, stoi w opozycji do tzw. kultury wysokiej i niewiele ma wspólnego z przytoczonymi wcześniej definicjami kultury. Próżno szukać w niej pozytywnych wartości, intelektualnej rozrywki, czy artystycznej uczt zmysłów. Stanowi ona natomiast doskonały obszar dla rozwoju przemysłu rozrywkowego, mającego młodych ludzi wygodnymi i powszechnie dostępnymi formami spędzania wolnego czasu, które nie wymagają od nich zaangażowania umysłowego ani fundamentalnej wiedzy czy merytorycznego zaangażowania. Głównym zadaniem kultury masowej jest dostarczenie swoim liczным odbiorcom rozrywki, stworzenie możliwości do zabawy i miłego spędzenia

³³ W. Jakubowski, *Wstęp...*, s. 9.

³⁴ A. Nowak-Łojewska, *Edukacja zintegrowana w obliczu...*, s. 90.

³⁵ B. Suchodolski, *Wprowadzenie w problematykę...*, s. 10 i 12.

czasu. Tego typu kultura ukierunkowuje ludzi na odbiór tzw. niskich wartości, składa hołd wartościom hedonistycznym, u podłoża których leży odczuwanie własnej przyjemności. Kreuje tym samym człowieka samolubnego, leniwego, a także ciekawskiego – lubującego się w obserwowaniu, a nawet podglądaniu życia innych ludzi – czy to celebrytów, czy też przeciętnego Kowalskiego.

Kultura masowa często bywa utożsamiana z **kulturą popularną**, czyli tzw. **popkulturą**. Niektórzy badacze opowiadają się jednak za różnym rozumieniem tych pojęć. Witold Jakubowski, sięgając do korzeni tej pierwszej, pisze, iż „kultura masowa była następstwem rozwoju przemysłowego społeczeństwa. Sama zaś, będąc *produktem przemysłowym*, była bezwartościowa i najczęściej znajdowała się poza obszarem zainteresowania edukacji kulturalnej (...). Określenie *masowa* charakteryzowało również jej odbiorcę – identycznego, konsumującego produkowane towary”³⁶. Autor podkreśla też, że rozgranicza „kulturę masową typową dla rzeczywistości *drugiej fali* od zróżnicowanej, niejednorodnej kultury popularnej – bardziej charakterystycznej dla dzisiejszego świata”³⁷.

Nie da się ukryć, iż kultura popularna w dużej mierze związana z kulturą symboliczną, zdominowała nasze czasy. W znaczący sposób przyczynił się do tego rozwój środków społecznego komunikowania, wszechobecność mediów. Do młodego człowieka dawno już przestały przemawiać literackie wzorce osobowe i szlachetne ideały będące przymiotami bohaterów szkolnych lektur. Autorytetami dla współczesnych uczniów są idole ze świata muzyki i filmu, bohaterowie komiksów i gier komputerowych. Beata Ecler-Nocoń pisze o zachodzącej współcześnie w pokoleniu młodych ludzi zamianie wzorca osobowego, autorytetu, jakim był niegdyś *ideał*, na cieszącego się popularnością *idola*. Autorka wyraźnie podkreśla rozdźwięk, jaki istnieje między tymi pojęciami, przytaczając słownikowe³⁸ definicje tych terminów: „ideał: to, do czego się zmierza, doskonały model. Jeśli chodzi o człowieka, którego nazywamy ideałem, uosabia pewne najlepsze i pożądane cechy lub zachowania (...). Natomiast idol to symbol, wyobrażenie bóstwa, będącego przedmiotem kultu lub (co bardziej zdaje się odpowiadać współczesnemu rozumieniu słowa *idol*) osoba ciesząca się szczególną popularnością”³⁹. Należałoby jeszcze dodać, że ta popularność niekoniecznie zrodziła się jako konsekwencja szczególnych przymiotów danej osoby, a raczej na skutek medialnej – nie zawsze w pełni prawdziwej, kreacji.

³⁶ W. Jakubowski, *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej, czyli o nowych zadaniach edukacji kulturalnej*, [w:] *Dzisiejsze czasy...*, s. 263.

³⁷ Tamże, s. 263.

³⁸ Za: *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993, s. 259.

³⁹ B. Ecler-Nocoń, *Wyjście z kręgu wartości...*, s. 125.

Niegdyś wiedzę czerpało się z rzetelnych źródeł: z książek, od rodziców i nauczycieli, dzisiejszą młodzież edukuje Internet i grupa rówieśnicza, która niewątpliwie odgrywa dużą rolę w życiu młodego człowieka. Kultura popularna pełni zatem funkcję rozrywkową i – czy tego chcemy, czy nie – poniekąd także edukacyjną, konkurując niejako z nauką domu, szkoły czy Kościoła. Nie zawsze też opiera się na pozytywnych wartościach, podlega bowiem głównie prawom komercji, wedle której nadrzędną wartością jest zysk (zarobek, pieniądz).

Małgorzata Olejarz przywołuje definicję popkultury „rozumianej jako źródło dostarczania różnych przyjemności jednostkom zróżnicowanym pod względem społecznie istotnych cech, takich jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie, miejsce zajmowane w społecznych hierarchiach itp. (...). Według tej koncepcji, warunkiem popularności jest nie tylko dawanie jednostkom powodów do zadowolenia i satysfakcji płynącej z percypowania pewnych przekazów lub z uczestnictwa w pewnych zdarzeniach, ale też wieloznaczność i otwartość interpretacyjna tych przekazów, zjawisk i osób”⁴⁰. Młodzi ludzie chętnie korzystają z tej możliwości, wyrażają swoje zdanie, dzielą się swoimi, nieraz bardzo odważnymi, sądami i opiniami. Z radością uczestniczą w popkulturze, w pełni korzystając z oferowanych przez nią dóbr. Nieobce są im wszelkie techniczne nowinki, chętnie biorą udział w różnorodnych koncertach i imprezach, chodzą do kina i na dyskoteki, z upodobaniem korzystają z najnowszych modeli telefonów, z komputerów, spędzają całe godziny przed telewizorem. „Kultura popularna jest sposobem życia, który urzeczywistnia się w nowoczesnym i ponowoczesnym społeczeństwie; a którego centralnym aspektem są pragnienia, pożądania i przyjemności”⁴¹.

Niektórzy badacze, na przykład Zbyszko Melosik i Agnieszka Nowak-Łojewska, opisując współczesne przemiany kulturowe, przywołują pojęcie *kultury typu instant*, która bezpośrednio związana jest z szybkim tempem życia, z natychmiastowością. Współczesny świat w zatrważającym tempie pędzi do przodu, otaczająca nas rzeczywistość ciągle się zmienia. Ludzie znajdują się w nieustannym biegu, szybko żyją, szybko podejmują decyzje, szybko dokonują wartościowań. Zdaniem Melosika, kulturę tę symbolizuje słynna triada: *fast food* (którego przymiotami są: mikrofalówka, kawa rozpuszczalna, gorący kubek, McDonald's oraz coca-cola), *fast sex* (którego atrybutem jest szybka, niezobowiązująca i pozbawiona emocjonalnego zaangażowania satysfakcja seksualna), *fast car* (czyli szybkie auto egzemplifikujące kurczenie się czasu i przestrzeni). Badacz do tej triady dodaje jeszcze:

⁴⁰ M. Olejarz, „Artyści” – absolwenci pedagogiki kulturalno-oświatowej o (w) kulturze popularnej, [w:] *Dzisiejsze czasy...*, s. 285.

⁴¹ Tamże, s.285.

natychmiastową komunikację (z takimi dominantami, jak: komórka, fax, mejl, MTV i CNN), chirurgia plastyczna (która w natychmiastowy sposób odmładza i przywraca urodę), supermarket i Internet⁴².

Szybkie tempo zachodzących zmian, a przede wszystkim szybkie tempo życia wywiera wpływ na funkcjonowanie najmłodszych członków społeczeństwa. Dzieci i młodzież poddają się prymatowi natychmiastowości. W szybkim tempie podejmują decyzje i równie szybko je zmieniają. Szybko nawiązują znajomości, oczekują natychmiastowych odpowiedzi na nurtujące ich pytania, poszukują natychmiastowych rozwiązań, podanych „na tacy” informacji. Żyją w ciągłym pędzie i oczekują szybkich reakcji ze strony środowiska zewnętrznego, nie potrafią czekać, nie cenią cnoty, jaką jest cierpliwość. W ową natychmiastowość doskonale wpisuje się kultura popularna, której wytwory zdają się zaspakajać potrzeby rodzące się na gruncie *kultury typu instant*.

Jak już wcześniej wspomniałam, narodziny i szerzenie się popkultury miały związek z rozwojem techniki, technologii i mass mediów. Postęp cywilizacyjny i kultura popularna przyczyniły się też do powstania konsumpcjonizmu: mówi się nawet o kulturze konsumpcji. Zjawiska te warte są zatem omówienia w kolejnych podrozdziałach w kontekście kształtowania się i dokonywania przemian w obrębie dziecięcej hierarchii wartości.

4.2.3. Społeczeństwo konsumpcyjne

„Obywatel współczesnego społeczeństwa zachodnioeuropejskiego jest socjalizowany i przygotowywany przede wszystkim do roli konsumenta, jaka przypada mu w udziale. Społeczeństwo konsumpcyjne wypracowało narzędzia, które pozwalają mu doskonale się odnaleźć i wnikać w kolejne płaszczyzny życia społecznego oraz kreować nowe tożsamości, postawy, style życia”⁴³, a co za tym idzie, także wartości.

Konsumpcja jest jednym z bardziej wyrazistych znamion dzisiejszej cywilizacji, jest elementem zmiany społecznej. Przez *konsumpcję* rozumiemy: „spożycie; zużywanie; użytkowanie towarów przez nabywców i właściwie można powiedzieć, że w takim razie konsumujemy od zawsze. Trudno jednak zaprzeczyć, że od jakiegoś czasu skala i tempo

⁴² Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 71-72.

⁴³ K. Rudnicka, *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] *Kultura i edukacja...*, 171.

konsumpcji wzrastają bardzo szybko, a samo zjawisko staje się masowe⁴⁴. Postęp gospodarki, rozwój produkcji, możliwości komunikacyjne i transportowe wpływają niewątpliwie na różnorodność i ogólną dostępność dóbr na rynku. Człowiek robiąc zakupy ma, zdawać by się mogło, niczym nieograniczoną możliwość wyboru spośród dużej liczby produktów. Moim celem jest zastanowienie się, czy ma to wpływ na system wartości młodego człowieka. Jak wynika z opinii różnych badaczy tego zjawiska, okazuje się, że wpływ ten jest jak najbardziej odczuwalny. Społeczeństwo konsumpcyjne wykreowało bowiem „charakterystyczny system wartości (cech), w który wpisane są: sukces, samodzielność, indywidualność, przyjemność i zabawa, młodość, konkurencyjność, wiedza, kreatywność. Narzędzia, jakimi posługuje się społeczeństwo konsumpcyjne do zjednywania sobie coraz większej liczby konsumentów, budzą wiele kontrowersji i dyskusji o charakterze etycznym⁴⁵.

Zjawisko konsumpcji jest oznaką postępu i dobrobytu, jednakże coraz częściej mówi się o pułapkach, jakie ze sobą niesie – czyni z ludzi materialistów, dla których liczą się tylko posiadane dobra. Z jednej strony „świat konsumpcji atakuje z każdego supermarketu, niszczy ludzką wrażliwość na przymioty duchowe. Więcej, staje się fundamentem nowego etosu: etosu posiadacza – najcenniejszych marek, sprzętu najnowszej generacji⁴⁶. Z drugiej strony, to takie naturalne, że chcemy, aby żyło nam się lepiej, wygodniej, pragniemy otaczać się pięknymi przedmiotami, nosić dobre jakościowo ubrania, spożywać produkty „z górnej półki”. Ale czy przy okazji nie zapominamy o tym, co jest (lub raczej powinno być) dla nas najważniejsze? Przecież to nie dobra materialne stanowią o istocie człowieczeństwa. Nie jest tak naprawdę ważne to, co posiadamy, lecz to, jacy jesteśmy i ile z siebie dajemy innym. Powinniśmy czerpać radość z przebywania z bliskimi, z małych codziennych sukcesów, z realizacji zamierzonych celów, gdy tymczasem zdaje się, że „panująca w poprzednich wiekach *idea szczęścia*, oparta na udanym życiu rodzinnym, duchowości religijnej czy sukcesie zawodowym, zastąpiona została w społeczeństwie współczesnym *euforią supermarketu*”⁴⁷.

Kultura konsumpcji prowadzi do dewaluacji podstawowych cnót, do zamiany wartości związanych – parafrazując tytuł książki Ericha Fromma – ze sferą „być” na wartości ze sfery „mieć”. Jak pisze Fromm, „żyjemy w społeczeństwie, którego filarami są własność prywatna,

⁴⁴ Tamże, s. 171.

⁴⁵ Tamże, s. 172.

⁴⁶ B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Wprowadzenie*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania...*, s. 7.

⁴⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 71.

zysk i władza. Możliwość nabywania, posiadania i osiągania zysku to święte i niezbywalne prawa jednostki w społeczeństwie industrialnym”⁴⁸. Zdaniem Fromma, obowiązujące w tym społeczeństwie normy, wartości, obejmują: „pragnienie nabycia własności, zatrzymania jej oraz pomnożenia, tj. osiągnięcia zysku. Bezpośrednim następstwem tej zasady jest podziw i zazdrość wobec tych, którzy posiadają, a tym samym traktowani są jako istoty lepsze”⁴⁹. Tym samym osoby, które nie mogą sobie pozwolić na posiadanie pożądaných i modnych przedmiotów, są gorzej postrzegane.

Niestety, zjawisko to często można zaobserwować w zachowaniu współczesnego młodego pokolenia. Coraz młodsze dzieci zdają się być zafascynowane ideą konsumpcjonizmu. Żyją w świecie, w którym wszelkie dobra materialne są niemalże na wyciągnięcie ręki. Dzieci zachłystują się nowością, łatwawiernie poddają się nowym modom, które zanikają równie szybko, jak się pojawiły, a na ich miejsce wchodzi już kolejne nowości. By być lubianym, popularnym i akceptowanym, by wzbudzać podziw i szacunek rówieśników, dobrze mieć swój własny telefon komórkowy oraz laptop lub tablet. W mniemaniu współczesnych młodych ludzi o wartości drugiego człowieka nierzadko decyduje ilość i jakość posiadanych rzeczy – modnych ubrań, gadżetów i zabawek. Osoby, które (z różnych przyczyn) nie poddają się modzie na posiadanie, narażone są na społeczne wykluczenie i stygmatyzację – uważane są za gorsze, niewarte uwagi, często muszą odpierać drwiny i docinki swych kolegów i koleżanek. Dzieci te mogą czuć się gorsze, mogą towarzyszyć im takie odczucia (antywartości), jak zazdrość czy niechęć do lepiej sytuowanych rówieśników.

Młodzi ludzie coraz rzadziej zastanawiają się nad tym, jakim człowiekiem jest jego kolega czy koleżanka, jakie wartości sobą prezentuje, zwracają natomiast uwagę na to, co posiada. Dzieje się tak dlatego, iż „świat konsumpcji stał się dla młodego pokolenia światem normalnym, naturalnym i obowiązującym (mówi się nawet w tym kontekście o *kolonizacji dzieciństwa* – poprzez tworzenie sztucznych, zorientowanych na konsumpcję potrzeb)”⁵⁰.

Dzieci szczególnie podatne są na działanie reklamy, z którą stykają się przecież na każdym kroku. Reklamy, która przekonuje je, że aby być szczęśliwym, muszą mieć rekomendowany produkt; że dobra materialne są źródłem szczęścia. Należy jednak zauważyć, iż nie jest to szczęście trwałe „w ideologię konsumeryzmu wpisana jest bowiem nieodłącznie

⁴⁸ E. Fromm, *Mieć czy być?*, przeł., J. Karłowski, Poznań 1999, s. 123.

⁴⁹ Tamże, s. 124.

⁵⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 70.

kategoria przestarzałości (wychodzenia z mody i użycia)⁵¹, w myśl której to, co dziś jest nowością, jutro będzie już zużyte i przestarzałe.

Fakt ten dostrzegł także E. Fromm, który pisze, że „dzisiaj wartością stała się konsumpcja, nie zaś zachowanie w dobrym stanie, kupuje się po to, by zaraz wyrzucić. Niezależnie od tego, czy nabywamy samochód, sukienkę czy jakiś gadżet, bawimy się nimi przez krótki czas, a gdy już nas znudzą, pozbywamy się ich, bowiem stały się *stare* i kupujemy najmodniejszy wzór”⁵². Taka postawa świadczy o braku szacunku wobec posiadanych dóbr oraz wobec pracy (własnej lub swych rodziców), dzięki której zdobywa się środki finansowe na kupno upragnionych rzeczy.

4.2.4. Rozwój techniki i technologii, *mass media*

Współcześnie obserwujemy nieustający proces rozwoju techniki i technologii. Wynalazki techniczne zrewolucjonizowały przemysł, gospodarkę, medycynę i wiele innych dyscyplin naukowych, są wykorzystywane niemalże w każdej dziedzinie życia, są nam pomocne w pracy zawodowej, ułatwiają obowiązki domowe, korzysta z nich także młodzież i najmłodsze (a raczej coraz młodsze) pokolenie. Dzięki nim człowiek może przemieszczać się szybciej, co więcej, dotrzeć prawie wszędzie (w dodatku, niekoniecznie wychodząc z domu).

Rozwój techniki zlikwidował wszelkie bariery komunikacyjne. Postępowi technicznemu zawdzięczamy wiele urządzeń, bez których nie wyobrażamy już sobie funkcjonowania w dzisiejszym świecie, by wymienić chociażby takie urządzenia, jak: radio, telewizor, komputer, a także laptop, iPad, odtwarzacz Cd, Mp3, Mp4, playstation, tablet, smart fon, telefon komórkowy, czy iPhone, a także wiele urządzeń biurowych czy sprzętów wykorzystywanych w gospodarstwie domowym.

Na co dzień chętnie korzystamy z wynalazków techniki, otaczamy się modnymi i ułatwiającymi nam życie gadżetami, lecz czy zastanawiamy się nad negatywnymi skutkami korzystania z wynalazków technicznych? Te niepozorne urządzenia, które stworzone zostały z myślą o człowieku i jego wygodzie, zdają się także mieć drugie oblicze. Wpływają

⁵¹ Tamże, s. 71.

⁵² E. Fromm, *Mieć czy...*, s. 127.

negatywnie na kreatywność człowieka, na poziom jego zaradności, na umiejętność radzenia sobie różnych sytuacjach życiowych, stopniowo uzależniając od siebie swych użytkowników.

Nowinkami technicznymi zafascynowani są zwłaszcza młodzi ludzie, w tym dzieci, które szybciej radzą sobie z opanowaniem obsługi nowoczesnych urządzeń niż ich dziadkowie, a nawet rodzice. Wytwory techniki pośrednio wywierają także coraz większy wpływ na tworzenie hierarchii wartości młodego człowieka. Kreują nową, nowoczesną rzeczywistość, promują dobra materialne i wywierają wpływ na sytuowanie ich wyżej od wartości rodzinnych (gros dzieci chętniej spędza czas wolny przed telewizorem czy komputerem niż z własnymi rodzicami). Starsze pokolenia zdają się nawet nie do końca nadążać za postępem technicznym, nic w tym dziwnego – gdy opanują obsługę jakiegoś urządzenia, za chwilę okazuje się, że jest już ono niemodne, a na rynek wchodzi jego ulepszona, bardziej nowoczesna wersja. Wydaje się, że młodzi ludzie o wiele lepiej radzą sobie w tym „technicznym” świecie, chętnie i bezproblemowo korzystają z coraz to nowszych urządzeń, szybko zapominając o ich starszych, przestarzałych w ich opinii, modelach.

Wygląda to trochę tak, jak w świecie opisanym przez Z. Baumaną: „rzeczy uznaje się za bezużyteczne i natychmiast wyrzuca na śmietnik, ponieważ czekają już inne, nowe, ulepszone obiekty pożądania, którym tamte muszą ustąpić miejsca. (...) dzisiejsza nowość sprawia, że nowość wczorajsza staje się przestarzała i wędruje na śmietnik”⁵³. I tak, stopniowo, młodzi ludzie uzależniają się od wytworów techniki, nie dostrzegając zgubnych skutków ich oddziaływań.

Dzięki rozwojowi techniki i technologii powstają coraz to nowsze środki komunikowania społecznego wzbogacające i tak wszechobecne już **mass media**. Monika Frania zwraca uwagę na to, iż „media stanowią potężną siłę w społeczeństwie, a zatem słuszne stają się pytania o ich rolę wobec przemian w społeczeństwie polskim, ale także znaczenie w funkcjonowaniu człowieka. Z punktu widzenia pedagogiki istotne są także kwestie wychowawczo-edukacyjne związane ze środkami masowego przekazu i komunikatorami medialnymi”⁵⁴. Zważywszy na fakt, iż uczniowie, którzy zostali objęci przeze mnie badaniami, właściwie od urodzenia wzrastają w świecie wypełnionym mediami, możemy przyjąć za pewnik, że pozostają oni pod wpływem medialnych oddziaływań.

⁵³ Z. Bauman, *Życie na...*, s. 11.

⁵⁴ M. Frania, *Człowiek w relacji z mediami – wybrane aspekty w kontekście wychowania*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania...*, s. 31.

„Mass media stały się najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości”⁵⁵. Wywierają ogromny wpływ na dorosłego, ukształtowanego już psychicznie i mentalnie człowieka, a co dopiero na dziecko. Jak zatem będą oddziaływać na badanych przeze mnie uczniów i na ile ten wpływ będzie widoczny w ich odpowiedziach na pytania ankietowe, z których powinien wyłonić się dziecięcy system wartości?

Rzeczywistość tych dzieci znacznie różni się od rzeczywistości ich rodziców czy dziadków, którzy wychowywali się bez komórki czy Internetu, a niektórzy z nich nawet bez telewizora. Młodzi ludzie mają nieograniczone możliwości dostępu do wszelkiego rodzaju programów edukacyjnych, czy to komputerowych, czy telewizyjnych, a także radiowych. Możliwości, jakie daje **Internet**, wydają się nieograniczone. Młody człowiek ma stały dostęp do informacji, może stale poszerzać, sprawdzać i weryfikować swą wiedzę z różnych dziedzin. Uczniowie chętnie korzystają z Internetu podczas odrabiania prac domowych czy przygotowując się do sprawdzianów. Niestety, poza wymienionymi walorami, należy także dostrzec negatywne skutki łatwego dostępu do Sieci.

Po pierwsze, informacje zamieszczone w Internecie nie zawsze są wiarygodne i pochodzące z pewnego źródła. Łatwość dostępu do wirtualnej wiedzy (faktycznej bądź nie – jak różnego rodzaju bryki, ściąg) wpływa na brak chęci młodych ludzi do samodzielnego wysiłku umysłowego, sprawia, że uczniowie rzadziej sięgają po książki⁵⁶, są mniej kreatywni. Internet niesie ze sobą wiele zagrożeń, może uzależniać w równej mierze jak papierosy, alkohol czy narkotyki. Monika Frania zauważa, że „w skrajnych przypadkach życie w przestrzeni wirtualnej staje się bardziej gratyfikujące niż w przestrzeni realnej, co może prowadzić do uzależnień tzw. netoholizmu, zaburzenia relacji z bliskimi w szczególności na linii rodzic – dziecko”⁵⁷. Nasuwa się zatem przypuszczenie, że wartość, jaką jest rodzina, może zejść na dalszy plan i nie być już tak ważna dla młodego człowieka.

Jak podkreśla Elżbieta Turlej, „młodzi Polacy korzystają z nowoczesnych mediów (...) w większości biernie. Badania nie pozostawiają złudzeń: trzy czwarte internautów korzysta przynajmniej z jednego z serwisów społecznościowych i traktuje go jako bramkę do newsów. Wchodząc np. na Facebook, klikają w linki zamieszczane przez innych i w ten sposób dostają przemieloną już przez innych medialną papkę. Ta stworzona przez innych internautów ramówka (...) w rzeczywistości – jak interpretuje dr Jacek Wasilewski – zamiast

⁵⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 76

⁵⁶ Sprzyjają też temu elektroniczne wydania prasy, audiobooki i e-booki.

⁵⁷ M. Frania, *Człowiek w relacji z mediami...*, s. 35.

otwierać ich na świat, ściaga do poziomu medialnej wioski, która żyje wiadomościami friendsów i nie interesuje jej, co się dzieje za płotem”⁵⁸.

Po drugie, należy także pamiętać, że obok wartościowych programów edukacyjnych, na rynku dostępna jest cała gama uzależniających gier komputerowych, wpływających destrukcyjnie na układ nerwowy i rozwój psychiczny młodego człowieka. Myślę, że brutalne gry, pełne przemocy i rozlewu krwi, wpływają negatywnie także na system wartości dzieci. Nie wspominam nawet o łatwym dostępie za pośrednictwem Internetu do treści nieadekwatnych do wieku młodego odbiorcy, w tym treści pornograficznych.

Obcowanie w wirtualnym świecie stwarza też realne zagrożenie spotkania osób, które niekoniecznie są tymi ludźmi, za których się podają i nie zawsze mają czyste intencje. Korzystanie ze wspomnianych portali sprzyja upublicznianiu swego życia prywatnego. Młodzi ludzie zdają się z łatwością wystawiać swą prywatność na widok publiczny, nie widząc w tym niczego złego, nie dostrzegając mogących na nich czyhać zagrożeń. Internet doprowadził do rozchwiania systemu norm wyznawanych przez wcześniejsze pokolenia. To, co niegdyś stanowiło temat tabu, dziś zamieszczane jest na stronach Internetu i dostępne szerokiemu gronu odbiorców.

Niektórzy do środków masowego przekazu zaliczają także **telefon komórkowy** (smartfon). Zdaniem Stanisława Juszczuka, komórka, podobnie jak Internet, należy do tzw. metamediów. Wspomniane środki społecznego przekazu łączą w sobie bowiem „cechy komunikacji interpersonalnej i masowej, publicznej i prywatnej”⁵⁹. W opinii Andrzeja Krzysztofa Ładyżyńskiego telefon komórkowy jest „obok komputera i Internetu – jednym z podstawowych narzędzi rozwoju cywilizacyjnego”⁶⁰.

Gdy telefony komórkowe wchodziły na polski rynek, były postrzegane jako dość ekskluzywne narzędzie pracy biznesmenów. Dziś niemal wszyscy – bez względu na wiek, płeć, a nawet poziom wykształcenia – mają (przynajmniej jeden) telefon komórkowy. Nie wdając się w zbędne dyskusje na temat przydatności tego medium zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym, należy zwrócić także uwagę na zagrożenia, jakie wynikają z jego użytkowania.

Niepokojące jest to, że wiek właścicieli komórek sukcesywnie się obniża, coraz młodsze dzieci są w posiadaniu tego imponującego urządzenia, które już dawno przestało być

⁵⁸ E. Turlej, *Misie bez okienka*, „Polityka”, 2014, nr 33, s. 32.

⁵⁹ S. Juszczuk, *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*, [w:] *Cyberprzestrzeń i edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 88.

⁶⁰ A. K. Ładyżyński, *Komórka w plecaku, czyli o wpływie technologii na młodych*, [w:] *Dzisiejsze czasy...*, s. 245.

wyłącznie narzędziem komunikacji, lecz stało się narzędziem wielospecjalizacyjnym, łączącym w sobie szereg rozmaitych funkcji – od tych przydatnych w pracy, ułatwiających codzienne funkcjonowanie, po te, które służą tylko i wyłącznie rozrywce. Za pośrednictwem telefonu komórkowego możemy się skontaktować z drugą osobą, znajdującą się niemalże w każdym miejscu na kuli ziemskiej, możemy to zrobić, będąc w budynku, na dworze, w samochodzie czy robiąc zakupy w sklepie. Dzięki telefonom komórkowym możemy komunikować się, dzwoniąc, wysyłając krótkie wiadomości tekstowe, a nawet zdjęcia, możemy porozumiewać się też za pośrednictwem zamieszczonych w nich komunikatorów społecznych. Za pomocą komórki możemy połączyć się z Internetem, zapłacić za zakupy, wykonać przelew, możemy także grać w gry, słuchać muzyki, czy oglądać filmy. Rodzi się pytanie, na ile to urządzenie jest faktycznie potrzebne młodemu użytkownikowi, a na ile jest tylko modnym gadżetem, którym można zaimponować rówieśnikom?

Telefon komórkowy, poza szkodliwym oddziaływaniem na nasz organizm (promieniowanie), może wywierać także negatywny wpływ na psychikę dziecka. Jest dla młodego użytkownika obiektem pożądania, decyduje niejako o jego przynależności do danej grupy społecznej. Dzięki korzystaniu z „telefonu komórkowego, młody człowiek cieszy się prestiżem wśród kolegów. Wynika to z faktu, że osoby korzystające z niego są takie jak inni. Mają odpowiednie urządzenie, potrafią go użyć i są obecne w sieci grupy rówieśniczej wymieniającej tą drogą informacje. Dzięki temu nie wyróżniają się z tłą, w którym chcą być. Jeśli już pragną być zauważeni, to pozytywnie, poprzez posiadanie nowego modelu urządzenia nadawczo-odbiorczego, komórki z udoskonalonymi funkcjami czy jeszcze bardziej zminiaturyzowanej”⁶¹. Brak telefonu komórkowego i co za tym idzie, możliwości bycia w stałym kontakcie ze znajomymi jest nierzadko przyczyną wykluczenia z grupy rówieśniczej. Wszechobecność tych urządzeń w rękach coraz młodszych dzieci może być przyczyną występowania negatywnych zachowań: popisywania się posiadanymi komórkami i zawartymi w nich aplikacjami, szykanowania kolegów, którzy nie posiadają tego gadżetu, a podziwiania tych, których stać na jego najlepszą i najnowocześniejszą wersję. Takie podejście sprawia, że wartości materialne zaczynają plasować się na coraz to wyższym poziomie dziecięcej hierarchii.

Należy także zaznaczyć, że korzystanie z telefonu komórkowego może uzależniać. Jak już starałam się zaznaczyć, młodzi ludzie korzystają z tego sprzętu nie tylko z realnej potrzeby, lecz także dla rozrywki lub dla zabicia czasu. Uczniowie coraz częściej pozwalają

⁶¹ Tamże, s. 250.

sobie na używanie telefonów podczas lekcji. Nierzadko przekazują sobie za pośrednictwem tego medium nieodpowiednie treści. Posiadanie telefonów komórkowych umożliwia bowiem szerzenie się agresywnych zachowań. Nierozsądne użytkowanie tego urządzenia może wpływać negatywnie na stale formujący się system wartości dziecka.

Na kształtowanie się systemu norm i wartości młodego człowieka, całkiem spory wpływ wywiera także **telewizja**, która na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat stała się nieodzownym elementem życia człowieka. Towarzyszy nam podczas wykonywania zwykłych domowych czynności, a nierzadko także podczas wspólnych spotkań z rodziną, rozmów i w czasie spożywania posiłków; stanowi pewnego rodzaju tło dla wydarzeń dnia codziennego. Załączenie telewizora stało się czynnością odruchową, często wykonywaną zaraz po przekroczeniu progu domu. Załączamy odbiornik, niekoniecznie po to, by obejrzeć ulubiony program czy wysłuchać wiadomości, robimy to automatycznie, z przyzwyczajenia.

Telewizja, podobnie jak Internet, stała się – zwłaszcza dla młodego odbiorcy – sposobem spędzania wolnego czasu. Stanowi przyjemną alternatywę dla wyjścia na podwórko, gry w piłkę, spotkań z kolegami czy z rodziną. Nie wymaga od odbiorcy zbytniego zaangażowania czy wysiłku (czy to umysłowego, czy też fizycznego). Jest „rozrywką” łatwo dostępną, oddziałującą na kilka modalności zmysłowych, wciągającą, może uzależniać. Telewizja wpływa na nasze postawy, opinie, a także wartości. Kształtuje nasz gust, światopogląd, kreuje zainteresowania, reklamy nierzadko „uświadamiają” nam nasze potrzeby. Jak bowiem słusznie zauważa Anna Bieganowska, media „nie tylko ukazują i odzwierciedlają otaczającą nas rzeczywistość, ale też dowolnie ją kreują”⁶². Bardziej podatni na wpływy tego medium zdają się ludzie słabiej wykształceni, bezrobotni, a także dzieci i młodzież. To z telewizji czerpią wzorce zachowań, postaw i komunikacji, zwłaszcza jeśli w domu nie do końca dba się o przekazywanie wartości moralnych, o kształcenie właściwych poglądów, edukowanie, o rozmowę, o wspólne, wartościowe spędzenie czasu wolnego – czasu bez obecności telewizora. Często telewizor staje się wychowawcą, nianią dla dzieci zapracowanych lub zajętych innymi sprawami rodziców.

Tymczasem jak pisze Monika Frania, w dzisiejszych czasach „misja edukacyjna mediów zostaje zepchnięta na dalszy plan. Dla producentów najważniejszym parametrem staje się oglądalność i popularność, która nie zawsze łączy się z jakością emitowanych programów, filmów i bajek”⁶³, a młody człowiek często bezkrytycznie przyjmuje

⁶² A. Bieganowska, *Telewizja jako medium kształtujące postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Dzisiejsze czasy...*, s. 221.

⁶³ M. Frania, *Człowiek w relacji z mediami...*, s. 31.

propagowane przez telewizję ideały i uznaje je za normę. Telewizja, nie bez kozery nazywana *złodziejem czasu*, przyciąga kolorowymi, szybko zmieniającymi się obrazami i głośnymi dźwiękami. Taki przekaz celnie trafia do młodego odbiorcy, który już od dzieciństwa epatowany jest pełnymi agresji bajkami „dla dzieci”. Chłopcy obserwują zmagania postaci walczących z przeciwnikami (z ludźmi, z potworami, z bliżej nieokreślonymi siłami zła), ich głównym zadaniem jest pokonanie wroga i odniesienie sukcesu. Przez dzieci są oni uważani za bohaterów. Nic dziwnego, że chłopcy podczas zabawy naśladują swych bajkowych ulubieńców, chcąc być dokładnie takimi jak oni. Tego typu przykłady „bohaterskiego” postępowania mogą przyczyniać się do rozwoju agresywnych zachowań u dzieci.

Z kolei dziewczynki chętnie oglądają bajki, których bohaterkami są księżniczki, Barbie, uosobione kucyki czy inne żeńskie postacie. Lubują się także w filmach, których bohaterkami są Hannach Montana czy Violetta. Dziewczynki utożsamiają się z tymi postaciami, co więcej, pragną być takie jak one. Treści prezentowane w tych bajkach i filmach również nie zawsze są dostosowane do młodego odbiorcy, narzucają kanony urody, weryfikują pojęcie szczęścia, wypaczają wizerunek typowej dziewczynki, tworząc nową osobowość. W świadomości nawet małych dziewczynek kreowany jest kult piękna, sławy czy pieniądza.

Na uwagę zasługuje też język bohaterów kreskówek i filmów „dla dzieci”, który także pozostawia wiele do życzenia. Postacie ze szklanego ekranu nierzadko odzywają się do siebie w sposób niegrzeczny, wręcz wulgarny, znacznie odbiegając od zasad kultury języka. Często też używają słownictwa niezrozumiałego dla dzieci (np. *transformacja*, *generacja* itd.).

Negatywne wartości emanują także z telewizyjnych teledysków, różnego rodzaju programów rozrywkowych czy *reality show*. Programy te nie są bezpośrednio adresowane do dzieci, co nie zmienia faktu, że do nich docierają i przekazują wypaczony, komercyjny obraz rzeczywistości, który młody odbiorca często uznaje za zgodny z rzeczywistością.

Również **reklama** może wywierać pejoratywny wpływ na młodego i łatwowiernego widza. Ukazany w niej świat jest światem idealnym, ukazującym szczęśliwą rodzinę, która śmieje się, rozmawia, wspólnie spożywa posiłki. Reklama ma za zadanie przekonać nas, że kupno danego produktu rozwiąże wszystkie nasze problemy, zadziała kompleksowo – nie tylko usunie przyczynę danego kłopotu, ale też sprawi, że człowiek stanie się uśmiechnięty, radosny; w jednej chwili znajdzie się w centrum zainteresowania rodziny i znajomych. Jak zauważa Kamila Rudnicka, „wiele z reklam społecznych kierowanych jest do ludzi młodych,

których postawy, poglądy nawyki dopiero się kształtują”⁶⁴. Także reklama wywiera zatem znaczny wpływ na formujący się system wartości.

Dzieci epatowane są reklamami produktów – zabawek, gier, różnorodnych gadżetów i kolekcji, które „koniecznie powinny posiadać”, by czuć się szczęśliwymi i być szanowanymi wśród rówieśników. Młodzi użytkownicy telewizora wierzą w tą wykreowaną rzeczywistość, utożsamiają się z postaciami z reklamy, chcą być tak samo szczęśliwe, jak dzieci oglądane na szklanym ekranie i wierzą, że ten cudowny świat stanie się ich udziałem, gdy tylko wejdą w posiadanie reklamowanego produktu. Reklama – i to nie tylko ta telewizyjna, ale także radiowa, a zamieszczana na ulotkach, plakatach i billboardach, a także na przedmiotach codziennego użytku, takich jak chociażby kubki czy długopisy oraz epatująca z gazet i czasopism – wpaja młodemu odbiorcy, że najwyższą wartością jest posiadanie dóbr materialnych⁶⁵. Coraz częściej brak reklamowanych, modnych gadżetów decyduje o niższej pozycji lub nawet o społecznym wykluczeniu z grupy rówieśniczej, w której większość dzieci już ma najnowszą zabawkę (a co gorsza komórkę, tablet lub laptop).

Podsumowując, można stwierdzić, iż część społeczeństwa zdaje się czasami zapominać o tym, że środki masowego przekazu mają służyć człowiekowi. Powinniśmy korzystać z ich walorów edukacyjnych oraz – oczywiście – rozrywkowych, ale winna to być inteligentna rozrywka służąca naszemu rozwojowi, a przy okazji rozwojowi systemu wartości, a przynajmniej niewpływająca na niego w destrukcyjny sposób. Tymczasem nietrudno dojść do wniosku, iż współczesne media niosą ze sobą całą gamę zagrożeń: uzależniają, dyskryminują, propagują i rozpowszechniają negatywne wzorce zachowań, które nie zawsze znajdują odbicie w rzeczywistości, natomiast młodzi odbiorcy wierzą w rzeczywistość prezentowaną przez media, utożsamiają się z kreowanymi przez nie postaciami.

Witold Jakubowski przytacza pogląd Anthonego Giddensa, traktujący o tym, „że środki masowego przekazu rutynowo pokazują modele życia, do których, jak należy sądzić, każdy powinien aspirować”⁶⁶. *Mass media* zafałszowują rzeczywistość, pokazują jej wypaczony obraz, zacierają granice między tym, co jest dobre, wartościowe a tym, co jest złe, lecz nierzadko powszechnie aprobowane. Powodują tym samym znaczne rozluźnienie w sferze norm i wartości.

⁶⁴ K. Rudnicka, *Edukacja mimowolna...*, s. 175.

⁶⁵ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że część tych czasopism zawiera mało wartościowe treści, nie do końca adekwatne do wieku odbiorców, które również negatywnie wpływają na kształtujący się system norm dziecka.

⁶⁶ W. Jakubowski, *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja ...*, s. 57.

Młodemu człowiekowi niezmiernie trudno jest odnaleźć się w świecie zdominowanym przez media. Trudno jest rozstrzygnąć, gdzie faktycznie powinna przebiegać granica między dobrem a złem. Medialna rzeczywistość, w której żyją dzisiaj dzieci, negatywnie odbiła się na ich kontaktach z bliskimi, na relacjach międzyludzkich, dzieje się tak ponieważ „bezpośrednia komunikacja interpersonalna traci współcześnie na znaczeniu na rzecz komunikacji zapośredniczonej, a tym samym zmienił się charakter stosunków społecznych”⁶⁷. Monika Frania zauważa, że zaburzenia relacji z bliskimi widoczne są przede wszystkim w kontaktach dzieci z rodzicami⁶⁸. Można zatem wysnuć wniosek, że prowadzi to do deprecjonowania rodziny jako wartości.

⁶⁷ M. Frania, *Człowiek w relacji z mediami...*, s. 31.

⁶⁸ Tamże, s. 31.

4.3. Rola edukacji w kształtowaniu systemu wartości dziecka w obliczu zachodzących przemian

Zachodzące współcześnie procesy cywilizacyjno-kulturowe powodują szereg zmian w naszym codziennym życiu. Część z nich w istotny sposób wpływa na system norm, a zwłaszcza na ciągle kształtującą się hierarchię wartości dziecka.

Młody człowiek może czuć się przytłoczony mnogością oddziaływań obecnych w dzisiejszym świecie, może mieć trudności we właściwej ocenie zachodzących zjawisk i zachowań. „Wielu badaczy utrzymuje, iż we współczesnym, płynnym i pozbawionym jednoznacznych znaczeń i wartości świecie młodzież, pozbawiona podstaw konstruowania stabilnej tożsamości, ma ambiwalentny stosunek do życia”⁶⁹. Ten stosunek może być wynikiem zagubienia, niepewności w ciągle zmieniającym się i nieprzewidywalnym świecie.

Warto zatem udzielić młodym ludziom wsparcia, pomóc zrozumieć i właściwie ocenić otaczającą ich rzeczywistość oraz zachodzące w niej zmiany, nowe wzorce zachowań. Bardzo ważna będzie zatem edukacja, w tym edukacja kulturalna młodego pokolenia⁷⁰. Nie do przecenienia będzie w tym zakresie rola rodziców, nauczyciela, pedagoga, osoby cieszącej się autorytetem i zaufaniem dziecka. Młodemu człowiekowi potrzebny jest mądry i bogaty w doświadczenie przyjaciel, ktoś, kto będzie jego przewodnikiem po zmieniającym się świecie, także – a może przede wszystkim – po świecie wartości. Dzieci potrzebują wsparcia i jednocześnie ochrony przed negatywnymi skutkami zachodzących przemian. Potrzebują kogoś, kto pokaże im przeciwwagę dla „wartości” kreowanych przez nowoczesną rzeczywistość, zaproponuje kulturalną, mądrą i zarazem ciekawą formę spędzania czasu wolnego; kogoś, kto wskaże ciekawą alternatywę dla dóbr materialnych, dla przymiotów współczesnego świata, kto pokaże, że na przykład także „sztuka jest nośnikiem różnorodnych idei i wartości”⁷¹.

W. Jakubowski wspomina o niebagatelnej roli szkoły, która wzmacnia „instytucjonalne kryterium wyróżniania zjawisk kulturowych i ich selekcji”⁷². Bo dzieciom należy ukazać bogactwo kulturowe, ale jednocześnie trzeba też edukować w zakresie rodzimej kultury, tradycji, historii. Słuszna jest bowiem myśl Baumana zawarta w książce zatytułowanej *Phynne czasy. Życie w epoce niepewności*, a traktująca o tym, że jeżeli człowiek

⁶⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 86.

⁷⁰ Istotna będzie także edukacja medialna, której rola będzie polegała „przede wszystkim na kształtowaniu świadomego, odpowiedzialnego, krytycznego, aktywnego i kreatywnego odbiorcy komunikatów medialnych” (M. Frania, *Człowiek w relacji z mediami...*, s. 36-37).

⁷¹ B. Szymańska, *Refleksje w związku z pytaniem o sens...*, s. 109.

⁷² W. Jakubowski, *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej...*, s. 269.

nie potrafi „spowolnić przyprawiającego o zawrót głowy tempa zmian, a co dopiero przewidzieć i kontrolować ich kierunku (...)”⁷³, to powinien skoncentrować się na tych rzeczach, na które może wpłynąć. W tym wypadku będzie to edukacja najmłodszego pokolenia, edukacja ku wartościom.

Z dziećmi należy rozmawiać, należy tłumaczyć im zachodzące procesy i zjawiska, uczyć samodzielnego, kreatywnego myślenia i wyciągania wniosków; aktywnego poszukiwania zamiast sięgania po gotowe półprodukty. Młodemu człowiekowi należy wskazać, gdzie przebiega granica między dobrem a złem, między „być” a „mieć”, należy wskazać drogę prowadzącą do świata czystych wartości, aby mógł je samodzielnie odkryć i w zgodzie z własnym sumieniem dokonać ich gradacji. Bo, jak pisze Barbara Szymańska, „rzecz bowiem w tym, by w owym biegu przez życie nie zatracić istotnych wartości służących kreowaniu jego pełni”⁷⁴.

Za puentę dotychczasowych rozważań na temat zachodzących przemian cywilizacyjno-kulturowych, niechaj posłużą słowa K. Rudnickiej, która, przypominając wypowiedź Bauman, pisze: „Zygmunt Bauman w jednym z telewizyjnych wywiadów na temat globalizacji powiedział: >>globalizacja się dzieje, nie możemy zatrzymać procesu, który się dzieje, ale możemy go zmienić<<. Podobnie można powiedzieć o społeczeństwie konsumpcyjnym, ono też *się dzieje*, i w związku z tym nie możemy zatrzymać tego procesu, ale możemy go zmienić i patrząc z perspektywy edukacyjnej, znaleźć nowe przestrzenie i nowe narzędzia edukacji, które pozwolą ludziom zyskać świadomość tego, w jakim spektaklu uczestniczą”⁷⁵. Wypowiedź tę można rozumieć w szerszym kontekście, odnieść ją to szeroko pojętych przemian cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych, których obserwatorami jesteśmy na co dzień.

Nie oznacza to jednak, iż postępujące zmiany należy oceniać tylko i wyłącznie przez pryzmat zagrożeń, jakie ze sobą niosą. Kluczem do sukcesu będzie znalezienie złotego środka, umiejętności wypośrodkowania i obiektywnej oceny zachodzących zmian. Z dobrodziejstw cywilizacyjnych należy korzystać, ale w sposób wyważony i rozsądny.

Myślę, że można pokusić się o taką refleksję, że współczesne przeobrażenia można uznać za pozytywne, jeśli wpływają na człowieka i społeczeństwo w sposób budujący, powodując więcej korzyści niż zametu; jeśli nie wzbudzają negatywnych zachowań i nie burzą ogólnie przyjętych i aprobowanych wartości. To wartości powinny bowiem

⁷³ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce...*, s. 20.

⁷⁴ B. Szymańska, *Refleksje w związku z pytaniem o sens...*, s. 112.

⁷⁵ K. Rudnicka, *Edukacja mimowolna...*, s. 166.

przyświecać wszelkim zmianom, to wartości powinny być motorem napędowym tychże zmian, „bowiem wszelkie świadome działania poprzedza stosunek człowieka do tego, czym jest dobro, czym prawda i w czym tkwi piękno. Stosunek do wartości jest kluczowy w ocenie możliwości, a także w przekroczeniu granicy między potencją a aktem, pomysłem na badanie a jego realizacją. Wartości wyzwalały naszą chęć działania lub kazały nam się od działania powstrzymać, niemniej relacja między możliwością a aktem zawsze wynika ze stosunku do wartości”⁷⁶. Jeżeli to wartości będą stały na straży postępujących zmian i przeobrażeń, to istnieje szansa na to, że świat będzie zmierzał w dobrym kierunku. Jeżeli natomiast to przemiany będą ingerować w utrwalaony od pokoleń system wartości, burząc go lub naginając dla wygody człowieka, to świat rzeczywiście zacznie chylić się ku upadkowi, zmierzać do samozniszczenia, do degradacji.

⁷⁶ B. Ecler-Nocoń, *Wyjście z kręgu wartości...*, s. 117.

5. METODOLOGIA BADAŃ

Jak twierdzi Władysław Zaczyński, **badanie naukowe** jest „wieloetapowym procesem zróżnicowanych wewnętrznie działań mających zapewnić nam obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie wybranego odcinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej”¹. W celu przeprowadzenia rzetelnych badań naukowych dokonałam odpowiedniego wyboru metody, techniki i narzędzia badawczego. Przed podjęciem badań określiłam także ich problematykę oraz cele badawcze. Sformułowałam również hipotezę roboczą.

5.1. Problem i cel badań. Hipoteza badawcza.

Pod pojęciem **problemu badawczego** rozumiem za Januszem Sztumskim „to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze”². Odwołując się do definicji wystosowanej przez Mieczysława Łobockiego, przyjmuję również, iż „problemy badawcze to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”³.

Problem prowadzonych przeze mnie badań odnosi się do wartościowania w języku dzieci 9-, 10- i 12-letnich i oscyluje wokół takich pytań badawczych, jak:

- jak wygląda dziecięca hierarchia wartości⁴?
- w jaki sposób język badanych konceptualizuje poszczególne pojęcia aksjologiczne?
- jak przedstawia się dziecięca definicja kognitywna wybranych nazw wartości?
- jak zarysowują się kategorie prototypowe wybranych nazw wartości?
- jak wygląda dziecięca znajomość krótkich tekstów odnoszących się do tematyki aksjologicznej?

¹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 9.

² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984, s. 28.

³ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 107.

⁴ Ponieważ w pracy posługuję się zarówno terminem *systemu wartości*, jak i *hierarchii wartości* za stosowne uważam dokonanie rozróżnienia terminologicznego tych pojęć. Za M. Kleszcz i M. Łączyk przyjmuję, że *system wartości* jest to „zbiór wartości oraz określony typ powiązań między nimi”, natomiast pojęcie *hierarchii wartości* odnosi się do występujących w tym zbiorze relacji nadrzędności i podrzędności (por. Kleszcz M., Łączyk M. *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012, s. 25.).

- czy i jak respondenci rozumieją wybrane przysłowia i związki frazeologiczne traktujące o wartościach?

- jaka hierarchia cnót wyłania się z dziecięcych wypowiedzi niewerbalnych (rysunków)?

Niniejsza praca będzie także próbą odpowiedzi na pytanie o ewentualny wpływ (lub jego brak) przemian cywilizacyjno-kulturowych na sposób językowego wyrażania wartości przez uczniów – głównie na kształtowanie się dziecięcej hierarchii wartości.

Zatem głównym **celem**⁵ przeprowadzonych badań było zrekonstruowanie językowego obrazu świata wartości uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej z jednoczesnym ukazaniem ewentualnego wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych, jakie zachodzą we współczesnym świecie⁶.

Wnioski płynące z badań mają za zadanie posłużyć twórcom programów i podręczników szkolnych, gdyż można będzie je wykorzystać do celów dydaktycznych (ukazanie konieczności kształcenia językowego i poszerzania słownictwa uczniów z zakresu tematyki wartości oraz wdrażania uczniów w tematykę szeroko pojętego świata wartości). Myślę, że z wyników pracy będą mogli także skorzystać nauczyciele języka polskiego, wychowawcy, pedagodzy, a także logopedzi, którzy pracują nie tylko nad poprawą artykulacji, ale także nad szeroko pojętym rozwojem językowym swych podopiecznych, w tym także nad rozbudową słownika (zawierającego również terminy aksjologiczne).

Ewentualne ukazanie (negatywnego) wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych na dziecięcą hierarchię wartości, mogłoby się stać przyczynkiem do ukazania konieczności edukowania uczniów w zakresie funkcjonowania człowieka w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, rozsądnego korzystania z najnowszych zdobyczy techniki, krytycznego podejścia do zmieniających się wzorców kulturowych i nowych wzorców wartości promowanych przez mass media. Praca posłuży zatem zarówno celom poznawczym (zbadać językowy obraz świata wartości uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej; poznać dziecięcą hierarchię wartości), jak i praktycznym (sformułowanie wskazówek dydaktycznych kierowanych pod adresem nauczycieli i

⁵ Jak przytacza za Zbigniewem Skornym Maria Węglińska, określenie celu badań wymaga „uświadomienia sobie, po co podejmujemy badania oraz do czego mogą być przydatne uzyskane w nich wyniki” (M. Węglińska, *Jak pisać pracę magisterską? Poradnik dla studentów*, Kraków 2002, s.12).

⁶ Zaznaczam, że wszystkie nazwy wartości zamieszczone w niniejszej pracy (poza cytowanymi wypowiedziami ankietowanych) są zapisane zgodnie z zasadami ortograficznymi zamieszczonymi w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN*, red. E. Polański, Warszawa 2016.

terapeutów pragnących pogłębić i ugruntować wiedzę podopiecznych z zakresu aksjologii, a także dotyczącą skutków oddziaływań przemian cywilizacyjno-kulturowych)⁷.

Dysertacja wypełni lukę w badaniach nad językowym obrazem świata wartości dzieci (nie rozpatrywano dotychczas tego zagadnienia w oparciu o wypowiedzi dzieci z grup wiekowych, które zbadałam). Badania w tym zakresie były dotychczas prowadzone wśród starszych uczniów. Analizy językowego obrazu świata wartości w grupie piętnastolatków dokonał Ryszard Jedliński, czego owocem jest rozprawa zatytułowana *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000. Natomiast Urszula Kopeć zbadała JOS dwóch wartości i jednej antywartości wśród uczniów pierwszych i trzecich klas liceum. Wyniki swoich badań językoznawczyni zamieściła w pracy zatytułowanej *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008. Jeżeli chodzi natomiast o badania przeprowadzone wśród najmłodszych uczniów, to należy wspomnieć o pracy Ewy Ogrodzkiej-Mazur, która poświęcona jest kwestiom aksjologicznym w edukacji wczesnoszkolnej realizowanej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, tj. na pograniczach: polsko-białoruskim, polsko-czeskim, polsko-niemieckim, a także na terenach jednorodnych pod względem kulturowym (w Kielcach i Trzebini). Badaniami objęto dzieci z klas pierwszych, drugich i trzecich szkoły podstawowej (a także rodziców i nauczycieli). Wspomniana rozprawa nosi tytuł: *Koncepcja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007.

Moja praca wpisywać się będzie zatem w nurt badań kognitywnych poświęconych JOS wartości w wypowiedziach dzieci i będzie stanowiła uzupełnienie dotychczasowego stanu badań związanych z tym tematem. Poszerzy także wiedzę na temat wartości w języku dzieci 9-letnich i ukaże obraz wartościowania 10- i 12-latków.

Jak podaje Wincenty Okoń, **hipoteza** to „(gr. *hypóthesis* - przypuszczenie), niesprawdzone twierdzenie, które ustala bądź wyjaśnia cechy badanych zjawisk bądź związki między nimi. Sprawdzenie hipotezy odbywa się przez wyprowadzenie z niej wniosków empirycznych”. Z kolei Władysław Zaczyński zauważa, że ogólny termin *hipoteza* bywa w literaturze zastępowany równoważnymi znaczeniowo pojęciami, takimi jak: *założenie*, *przypuszczenie*, czy *twierdzenie prawdopodobne*⁸. Badacz proponuje więc dookreślenie terminu *hipoteza* przymiotnikiem *robocza* i precyzuje, iż „treścią **hipotezy roboczej** jest,

⁷ Por. M. Węglińska, *Jak pisać...*, s. 13-14.

⁸ W. Zaczyński, *Praca badawcza...*, s. 60.

podobnie jak w teorii naukowej, określony związek między dwoma czynnikami lub składnikami jakiegoś zjawiska czy procesu”⁹.

Przyjęta w rozprawie **hipoteza robocza** zakłada, iż dziecięca hierarchia wartości będzie zdeterminowana wpływem współczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych. Zakładam, iż oddziaływanie to będzie miało negatywny wpływ na system aksjologiczny młodych respondentów.

⁹ Tamże.

5.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu rozwiązania postawionych problemów badawczych, dokonałam wyboru określonej metody, techniki i narzędzia badawczego.

W niniejszej pracy przyjąłam definicję **metody badawczej** za Tadeuszem Pilchem, który twierdzi, że „metoda jest zespołem czynności i zabiegów zmierzających do poznania określonego przedmiotu. Jest to pewnego rodzaju charakter działania, jaki podejmujemy dla zdobycia interesujących nas danych”¹⁰. W celu zbadania językowego obrazu świata wartości uczniów posłużyłam się metodą **sondażu diagnostycznego**, przyjmując jego definicję za wspomnianym autorem, który twierdzi, iż metoda ta „jest sposobem gromadzenia wiedzy o przedmiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk, o wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych, posiadających znaczenie wychowawcze, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”¹¹.

Jak dodaje Mieczysław Łobocki, metoda ta „upoważnia głównie do poznania opinii badanych na temat podjętych problemów badawczych. Nie może natomiast pretendować do rozstrzygnięcia o słuszności lub fałszywości tych opinii”¹². Metoda sondażu zdaniem badacza sprzyja:

- sformułowaniu problemów badawczych i hipotez roboczych;
- zgromadzeniu opinii badanych o różnych kwestiach istotnych z punktu widzenia przeprowadzanych badań;
- lepszemu poznaniu osób badanych pod względem sposobu widzenia przez nie interesujących badacza zagadnień¹³.

Sondaż diagnostyczny zdaje się być zatem metodą odpowiednio dostosowaną do celu badań podjętych w niniejszej rozprawie. Jest to także jedna z metod służąca do rozpoznania językowego obrazu świata¹⁴. Do technik sondażu diagnostycznego badacze zaliczają:

¹⁰ T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1971, s. 79.

¹¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1977, s. 126.

¹² M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 247.

¹³ Tamże, s. 246.

¹⁴ J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*

wywiad¹⁵, ankietę i rozmowę¹⁶, a także analizę dokumentów osobistych i techniki statystyczne¹⁷. Przyjmuję za Mieczysławem Łobockim, że **techniki badawcze** „są bliżej skonkretyzowanymi sposobami realizowania zamierzonych badań. Podporządkowane są one metodom badawczym, pełniąc wobec nich służebną rolę”¹⁸. Badania JOS uczniów przeprowadziłam wykorzystując technikę **ankiety** (która jest także zaliczana do technik wywiadu pisemnego¹⁹). Pod pojęciem ankiety rozumiem sposób „zbierania informacji za pomocą zestawu pytań, dotyczących bezpośrednio lub pośrednio ściśle określonych problemów badawczych”²⁰. Ankieta jest techniką „gromadzenia informacji, polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy (...), w obecności lub częściej nie w obecności ankietera”²¹. Prowadząc badania, zastosowałam **ankietę środowiskową**, czyli taki rodzaj ankiety, która jest rozprowadzana bezpośrednio w badanym środowisku, np. wśród uczniów danej klasy²².

Wybór ankiety jako techniki jest ściśle skorelowany z wyborem narzędzia badawczego. Jak podają Tadeusz Pilch i Tadeusz Wujek, **narzędzie badawcze** „jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynność (...), o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań”²³. Narzędziem, które zastosowałam w swoich badaniach jest **kwestionariusz**, czyli „zestaw pytań na temat spraw będących przedmiotem badań, na które osoby badane udzielają odpowiedzi. Kwestionariusz jest zwykle narzędziem badań masowych, których celem jest zorientowanie się w kwalifikacjach, zainteresowaniach, postawach i opiniach większej liczby osób reprezentujących daną populację, lub dokonanie spisu rzeczowego (...). Rozróżnia się kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu”²⁴.

Przyjmując za badaczami (np. za R. Jedlińskim, U. Kopeć), że fragment JOS jest możliwy do zrekonstruowania na podstawie analizy danych językowych zawartych w

¹⁵ Niektórzy badacze zaliczają wywiad w poczet metod badawczych (Por. W. Zaczyński, *Praca badawcza...*, s. 19-20, J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik...*, s. 86-87, W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s.238, M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 288, Z. Krzysztošek, *Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1977, s. 127.).

¹⁶ Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 243.

¹⁷ Zob. T. Pilch, *Zasady badań...*, s. 126.

¹⁸ M. Łobocki, *Metody badań...*, s. 115.

¹⁹ Zob. J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, s. 93.

²⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 243.

²¹ T. Pilch, *Zasady badań...*, s. 141.

²² Por. J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, s. 95.

²³ T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice* [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, s. 57.

²⁴ W. Okoń, *Słownik...*, s. 107.

wypowiedziach dzieci, opracowałam kwestionariusz ankiety zawierający siedem poleceń. Dwa z nich zawierają po jednym dodatkowym pytaniu. W kwestionariuszu zamieściłam głównie pytania otwarte, ale znalazły się tam także dwa pytania zamknięte (dotyczące hierarchii wartości – wymagające ilościowego szeregowania odpowiedzi oraz odnoszące się do wyboru najcenniejszej grupy pojęciowej). Jedno polecenie dotyczy graficznego przedstawienia odpowiedzi.

W trakcie konstruowania kwestionariusza ankiety (a dokładnie podczas próby dokonania wyboru wartości, które zaproponowałam uczniom do analizy) zaistniała potrzeba przeprowadzenia badań wstępnych w celu wyselekcjonowania cnót najczęściej deklarowanych przez uczniów jako najważniejsze, by w oparciu o nie skonstruować kolejne pytania ankietowe. Podjęłam się zatem przeprowadzenia **badania pilotażowych**,²⁵ które składały się z dwóch części. Pierwsza część²⁶ wymagała sporządzenia wstępnej ankiety dotyczącej hierarchii deklarowanych przez uczniów wartości (zob. aneks, zał. 1.). Ankietę taką (opartą na 15 rodzajach wartości) opracowałam w lutym 2008 roku, a badanie przeprowadziłam miesiąc później. Objęłam nim 46 uczniów klas czwartych. Ankietowani pochodzą ze stosunkowo dużego miasta – Katowic (liczącego 312,2 tys. mieszkańców, powierzchnia miasta wynosi 164,5km² – dane z 2008 roku²⁷). Na podstawie pierwszej części badań pilotażowych wyselekcjonowałam najważniejsze w opinii respondentów wartości i w oparciu o nie zbudowałam kolejne pytania ankietowe²⁸ zamieszczone w kwestionariuszu ankiety służącym do przeprowadzenia badań zasadniczych.

Badania pilotażowe rozwinęłam także o rozumienie przez dzieci przysłów i związków frazeologicznych traktujących o wartościach (była to druga część badań pilotażowych²⁹, które

²⁵ Badanie pilotażowe – „przeprowadza się przed głównym badaniem. Celem przeprowadzenia badania pilotażowego jest sprawdzenie poprawności założonej procedury badawczej: doboru badanych osób, przyjętych wskaźników zmiennych, użytych narzędzi badawczych. Ma to szczególne znaczenie w momencie, gdy badanie główne jest obszerne (kosztowne i czasochłonne). Przeprowadzenie badania wstępnego, pilotażowego dostarcza wstępnych informacji na temat poprawności przyjętej procedury badawczej. Wyniki badania pilotażowego dostarczają badaczom informacji, czy jakiś element w badaniu głównym należałoby zmienić zanim rozpoczęte zostanie badanie główne. Badanie pilotażowe (inaczej zwane *pilotażem*, *pilotażem badań*) mają na celu wyeliminowanie wad w procedurze badawczej. Przeprowadzane jest ono na małej grupie osób (relatywnie do badani głównego), aby nie generować dodatkowych kosztów badawczych. Wyniki badania pilotażowego nie służą weryfikacji hipotez, lecz dostarczeniu informacji na temat dobrego skonstruowania planu badawczego” (http://www.naukowiec.org/wiedza/metodologia/badanie-pilotażowe_657.html [data dostępu: 15.02.2016]).

²⁶ Dokładny opis pierwszej części badań pilotażowych znajduje się w rozdziale 6.1.1. *Hierarchia wartości w badaniach pilotażowych*.

²⁷ <http://www.old.katowice.eu/pl/nasze-miasto/w-liczbach.htm>, [data dostępu: 15.02.2016].

²⁸ Przyjętą przeze mnie w badaniach typologię wartości przedstawiłam w rozdziale 2. *Wartości w ujęciu filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym i lingwistycznym*.

²⁹ Dokładny opis drugiej części badań pilotażowych znajduje się w rozdziale 6.1.2. *Wartościowanie przysłów i związków frazeologicznych*.

przeprowadziłam w oparciu o specjalnie w tym celu skonstruowany kwestionariusz ankiety – zob. aneks, zał. 2.). Ich celem było wstępne wyselekcjonowanie tych przysłów i związków frazeologicznych, które nie będą dla młodych respondentów zbyt trudne do interpretacji, a następnie zamieszczenie ich w kwestionariuszu ankiety służącym do przeprowadzenia badań zasadniczych. Drugą część badań pilotażowych przeprowadziłam w styczniu 2009 roku, również w jednej z katowickich szkół, objęłam nimi 30 czwartoklasistów.

Jednym z celów przyświecających konstruowaniu kwestionariusza ankiety (służącego do przeprowadzenia badań zasadniczych – zob. aneks, zał. 3.) było odtworzenie hierarchii wartości uznawanych przez uczniów za najważniejsze, a następnie skonfrontowanie jej z cenionymi przez uczniów grupami pojęć aksjologicznych.

Zadanie 1. mające na celu skonstruowanie przez uczniów hierarchii preferowanych wartości poszerzyłam o polecenie uzasadnienia dokonanego wyboru (zadanie 1a), co miało sprowokować uczniów do stworzenia definicji wartości uznawanej przez nich za najważniejszą. Jednocześnie zbadalam też, jak język respondentów konceptualizuje preferowaną wartość.

Kolejne dwa pytania miały na celu zbadanie: rozumienia przez ankietowanych wybranych nazw wartości (zadanie 2.) oraz znajomości krótkich tekstów traktujących o wartościach (zadanie 3.). Z kolei zadanie 4. (zamknięte) polegało na wyborze spośród przedstawionych grup pojęciowych tej, która zawiera najbardziej cenione przez uczniów cnoty. Uczniowie zostali także poproszeni przeze mnie o zastąpienie podanych nazw wartości innymi wyrazami (zadanie 5.) oraz o wytłumaczenie znaczenia wskazanych przysłów i związków frazeologicznych (zadanie 6.). W ostatnim zadaniu ankietowym (7.) zobligowałam respondentów do narysowania tego, co jest dla nich najcenniejsze (nr 7) oraz o opisanie tego, co narysowali (zadanie 7a).

5.3. Przebieg badań i charakterystyka badanej próby

Po przeanalizowaniu wypełnionych ankiet próbnych (uzyskanych po przeprowadzeniu pierwszej i drugiej części badań pilotażowych), nadałam ostateczny kształt właściwemu kwestionariuszowi ankiety. Od początku marca do końca kwietnia 2009 roku przeprowadzałam badania zasadnicze, którymi objęłam starannie wyselekcjonowaną **próbę reprezentacyjną**³⁰. Pod pojęciem **doboru próby** rozumiem za Mieczysławem Łobockim „wyselekcjonowanie dla celów badawczych np. pewnej liczby osób wchodzących w skład ściśle określonej zbiorowości nazywanej populacją, którą badacz jest szczególnie zainteresowany”³¹.

W obszarze moich zainteresowań badawczych mieści się populacja uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej. Jeżeli chodzi o wielkość próby reprezentacyjnej, nie jest ona zależna „od wielkości populacji, której jest częścią. To znaczy, że wielkość populacji nie wyznacza wielkości próby (...). W zasadzie przyjmuje się, że próba powinna liczyć co najmniej 30 osób. Złożoną z mniej niż 30 osób, zalicza się do *małej* próby. Próba zaś obejmująca więcej niż 30 osób, a nieprzekraczająca 100 osób, zaliczana jest do *przejściowej* próby, natomiast składająca się z więcej niż 100 osób stanowi *dużą* próbę. Oczywiście większą wiarygodność wnioskowania z opisu i analizy materiału badawczego (...) zapewnia duża próba (...). Warto jednak pamiętać, że jeśli dobrana próba przewiduje osoby podzielone ze względu na różny przedział wieku (...), to w obrębie każdej grupy zaleca się uwzględnić nie mniej niż 10 osób (...)”³². W przeprowadzonych przeze mnie badaniach wzięło udział łącznie 300 uczniów (była to zatem duża próba), których możemy podzielić ze względu na trzy determinanty:

1. **wiek** – badania prowadziłam wśród uczniów uczęszczających do trzech klas szkoły podstawowej i tak ankiety wypełniło:

a) 98 uczniów klas III (32,6% wszystkich badanych), w tym 46 chłopców i 52 dziewczynki;

³⁰ Por. **metoda reprezentacyjna** – „sposób doboru próby losowej z badanej populacji przy zachowaniu pełnej bezstronności. Metodę reprezentacyjną stosuje się w celu zbadania jakichś właściwości statystycznych danej populacji bez kłopotliwego docierania do wszystkich przedstawicieli tej populacji” (W. Okoń, *Słownik...*, s. 122.). Tym, co charakteryzuje badania *metodą reprezentacyjną* jest fakt, „że obejmuje ona tylko część osób przynależnych do danego zbioru, czyli obejmuje tylko jakiś fragment (podzbiór), zwany na ogół **próbką reprezentacyjną** danego zbioru” (J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, s. 76.).

³¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 163.

³² Tamże, s. 174-175.

b) 108 uczniów klas IV (36% wszystkich badanych), w tym 41 chłopców i 67 dziewczynek;

c) 94 uczniów klas VI (31,3% wszystkich badanych), w tym 57 chłopców i 37 dziewczynek;

2. **pleć** – badaniom poddałam 144 chłopców (co daje 48% wszystkich ankietowanych) i 156 dziewcząt (czyli 52% wszystkich respondentów);

3. **środowisko** - aby wyniki analizy były obiektywnesze, jednym z przyjętych przeze mnie kryteriów doboru badanej próby było zróżnicowanie środowiskowe. Badaniami objęłam zatem uczniów pochodzących z:

a) Ozimka – to małe miasto leżące w województwie opolskim, będące siedzibą gminy miejsko-wiejskiej, zajmuje powierzchnię 3 km² i liczy 9.119 mieszkańców³³. Udało mi się przebadać 55 respondentów z tej małej miejscowości (29 chłopców i 26 dziewczynek);

b) Mysłowic – to miasto na prawach powiatu, leżące w województwie śląskim, zajmujące powierzchnię 66 km² i liczące blisko ok. 75.000 mieszkańców³⁴. Zabudowę mieszkalną Mysłowic stanowi przede wszystkim „wysoka zabudowa wielorodzinna, głównie jako powojenne bloki mieszkalne 4-11 piętrowe, ale i kilka zespołów kamienic z końca XIX w. oraz domy indywidualne z różnych okresów”³⁵. Przebrałam 84 uczniów z tego miasta (41 chłopców i 43 dziewczynki);

c) Brzęczkowic – to osiedle/dzielnica Mysłowic w woj. śląskim, zajmująca obszar kilkunastu kilometrów kwadratowych, zamieszkała przez blisko 13.000 osób (z czego 11.000 mieszka w blokach osiedla im. Powstańców Śląskich)³⁶. Zebrałam ankiety od 67 badanych z tej dzielnicy (od 31 chłopców i 36 dziewczynek);

d) Pruchnika – jest to wieś³⁷ leżąca w województwie podkarpackim, zajmująca powierzchnię 20 km² i licząca 3.742 mieszkańców³⁸. Zabudowę mieszkalną Pruchnika stanowią głównie domy jednorodzinne: nowsze – murowane i starsze – drewniane³⁹. Badaniami objęłam 94 dzieci z tej wsi (43 chłopców i 51 dziewczynek).

³³ <http://www.polskawliczbach.pl/Ozimek>, [data dostępu: 15.02.2016].

³⁴ www.myslowice.pl, [data dostępu: 15.02.2016].

³⁵ <http://www.myslowice.celniej.pl/srodmiescie/>, [data dostępu: 15.02.2016].

³⁶ <https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Brzęczkowice>, [data dostępu: 15.02.2016].

³⁷ W 2011 r. Pruchnik uzyskał prawa miejskie, stało się to jednak już po przeprowadzeniu przeze mnie (w pierwszej połowie 2009 r.) badań.

³⁸ <http://www.polskawliczbach.pl/Pruchnik>, [data dostępu: 15.02.2016].

³⁹ „Zespół urbanistyczny Pruchnika stanowi unikatowy dziś na skalę ogólnopolską przykład miasteczka z niezwykle charakterystyczną drewnianą zabudową o małomiasteczkowym charakterze (...). Drewniane podcieniowe domy pruchnickie pochodzą w większości z II poł. XIX w. Zachowało się także kilka starszych

Objęte badaniami dzieci reprezentowały więc środowiska: dużego miasta (Mysłowice), osiedla wielkomiejskiego (Brzęczkowice), małego miasteczka (Ozimek) i wsi (Pruchnik), co powinno gwarantować ujęcie w badaniach szerokiego przekroju społecznego.

Szczegółowe dane statystyczne dotyczące charakterystyki badanych zbiorowości zamieszczam w tabeli 1.:

Tabela 1.

Charakterystyka badanych zbiorowości⁴⁰

MIEJSCOWOŚĆ	LICZBA ANKIET ZEBRANYCH W DANYM MIEŚCIE	KLASA	LICZBA ANKIET ZEBRANYCH W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH	LICZBA ANKIET ZEBRANYCH WŚRÓD CHŁOPCÓW W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH	LICZBA ANKIET ZEBRANYCH WŚRÓD DZIEWCZĄT W POSZCZEGÓLNYCH KLASACH
Ozimek	55 (18,3%)	III	13	2	11
		IV	20	9	11
		VI	22	18	4
		razem	55	29	26
Mysłowice	84 (28%)	III	26	16	10
		IV	30	6	24
		VI	28	19	9
		razem	84	41	43
Brzęczkowice	67 (22,3%)	III	29	14	15
		IV	21	11	10
		VI	17	6	11
		razem	67	31	36
Pruchnik	94 (31,3%)	III	30	14	16
		IV	37	15	22
		VI	27	14	13
		razem	94	43	51

objektów wybudowanych w końcu XVIII I poł. XIX w” (<http://sad.podkarpackie.travel/trasa-viirzeszowsko-jaroslawska---pruchnik>, [data dostępu: 15.02.2016]).

⁴⁰ Badane dzieci pochodziły z następujących szkół: w Ozimku – Szkoła Podstawowa nr 3 wchodząca w skład Gminnego Zespołu Szkół, w Mysłowicach – Szkoła Podstawowa nr 1 im. Heleny i Ignacego Fików, w Brzęczkowicach – Szkoła Podstawowa nr 6 im. Jerzego Ziętka, w Pruchniku – Szkoła Podstawowa nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej. W badaniach pilotażowych badaniami objęłam dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 15 im. Jana Pawła II w Katowicach.

6. WARTOŚCIOWANIE W WYPOWIEDZIACH UCZNIÓW

6.1. Wartościowanie w wypowiedziach z badań pilotażowych

Jak wskazano w rozdziale 2., system wartości stanowi w języku bardzo bogate pole, z którego znaczna część nie jest znana dzieciom, także tym reprezentującym badaną populację. Ten fakt zdecydował o zorganizowaniu przed badaniami właściwymi badań pilotażowych¹. Dane uzyskane na tej podstawie posłużyły do skonstruowania właściwego kwestionariusza ankiety głównej. Badania wstępne składały się z dwóch części.

Jak już wspomniano w poprzednim rozdziale, pierwsza część badań pilotażowych dotyczyła dziecięcej hierarchii wartości (zob. aneks zał. 1.). Wprowadziłam ją po to, by wartości przedstawione dzieciom w badaniu właściwym nie były przypadkowe. Tą częścią badań pilotażowych objęłam 46 uczniów klas czwartych jednej z katowickich szkół podstawowych. Zadaniem respondentów było uporządkowanie pojęć (15 nazw wartości), zaczynając od tych, które uważają za najważniejsze, do tych, które są ich zdaniem najmniej ważne. Wyodrębnione w ten sposób najważniejsze, w opinii respondentów, cnoty stały się podstawą kolejnych zadań w kwestionariuszu ankiety służącym do przeprowadzenia badań zasadniczych.

Natomiast celem drugiej części badań pilotażowych (zob. aneks zał. 2.) było zbadanie stopnia rozumienia przez badanych wybranych przysłów i związków frazeologicznych. Badaniom poddałam 30 czwartoklasistów ze szkoły podstawowej w Katowicach. Celem tej części badań wstępnych było wyselekcjonowanie tych przysłów i związków frazeologicznych, których interpretacja nie nastręcza uczniom zbyt dużych problemów. Uzyskane na tej podstawie dane posłużyły do skonstruowania jednego z zadań (pytania 6. – zob. aneks, zał. 3.) w kwestionariuszu ankiety służącej przeprowadzeniu badań zasadniczych.

¹ Przeprowadzenie badań pilotażowych stanowiło istotny element pracy badawczej, pozwalający na wstępny wybór deklarowanych przez uczniów wartości oraz znanych im przysłów i związków frazeologicznych.

6.1.1. Hierarchia wartości w badaniach pilotażowych

W pierwszej części badań uczniowie klas czwartych jednej z katowickich szkół zostali poproszeni o uporządkowanie ich w kolejności od najważniejszej do najmniej ważnej w ich odczuciu². Respondenci mieli do wyboru następujące pojęcia (przedstawione w porządku alfabetycznym): *Bóg, piękno, rodzina, dobro, praca, talent, mądrość, prawda, zabawa, miłość, przyjaźń, zdrowie, pieniądze, radość i życie*.

Na podstawie analizy materiału uzyskanego w tym zadaniu wyselekcjonowałam wartości najczęściej deklarowane przez uczniów w celu wykorzystania ich w badaniach zasadniczych. Brałam pod uwagę zarówno wartości, które znalazły się na pierwszym (zob. aneks, zał. 4., tab. 64.), drugim (zob. aneks, zał. 4., tab. 65.), trzecim (zob. aneks, zał. 34, tab. 66.), czwartym (zob. aneks, zał. 4., tab. 67.) i piątym (zob. aneks, zał. 4., tab. 68.) miejscu w uczniowskiej hierarchii.

Podsumowanie dziecięcych wyborów najważniejszej wartości przedstawiam w tabeli 2. W przejrzysty sposób ukazuję w niej wszystkie umieszczone w ankiecie wartości, poczynsz od tych wybieranych przez respondentów najczęściej, po wartości niewybrane przez uczniów w ogóle. Fakt, że podczas analizy brałam pod uwagę wartości znajdujące się na szczytowych miejscach w hierarchii (to znaczy te, które umieszczane były przez uczniów na pozycjach I-V), jest gwarancją ich ważności w odczuciach (czy też deklaracjach) ankietowanych.

² Oto treść zadania: *Uporządkuj podane wyrazy, zaczynając od tych, które oznaczają coś najważniejszego dla ciebie, do najmniej ważnego* (por. aneks, zał.1.)

Tabela 2.

Wartości umieszczane przez uczniów na miejscach I-V.

l.p.	Wszystkie wartości zaproponowane uczniom w ankiecie	Suma wskazań danej wartości										
		razem	na I miejscu		na II miejscu		na III miejscu		na IV miejscu		na V miejscu	
			w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	43	32	69,56%	6	13,04%	3	6,52%	1	2,17%	1	2,17%
2.	rodzina	39	5	10,86%	21	45,65%	7	15,21%	5	10,86%	1	2,17%
3.	życie	35	5	10,86%	11	23,91%	12	26,08%	3	6,52%	4	8,69%
4.	zdrowie	29	-	-	4	8,69%	5	10,86%	14	30,43%	6	13,04%
5.	miłość	26	3	6,52%	2	4,34%	7	15,21%	6	13,04%	8	17,39%
6.	przyjaźń	19	-	-	-	-	5	10,86%	6	13,04%	8	17,39%
7.	dobro	12	-	-	1	2,17%	1	2,17%	5	10,86%	5	10,86%
8.	prawda	9	1	2,17%	-	-	2	4,34%	2	4,34%	4	8,69%
9.	mądrość	5	-	-	-	-	1	2,17%	-	-	4	8,69%
10.	radość	4	-	-	-	-	-	-	2	4,34%	2	4,34%
	talent	4	-	-	-	-	1	2,17%	2	4,34%	1	2,17%
11.	praca	3	-	-	-	-	1	2,17%	-	-	2	4,34%
12.	pieniądze	2	-	-	1	2,17%	1	2,17%	-	-	-	-
13.	piękno	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	zabawa	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA		230	46	100%	46	100%	46	100%	46	100%	46	100%

Wyrazy (wartości³) najczęściej pojawiające się na I miejscu, czyli deklarowane przez uczniów, jako najważniejsze, to (por. aneks, zał. 4, tab. 64.):

Bóg

Z powyższego zestawienia jasno wynika, że wartością uznaną przez uczniów za najważniejszą jest *Bóg*. Aż 32 osoby (na 46 ankietowanych, co daje 69,56% wszystkich odpowiedzi) na pierwszym miejscu w hierarchii wartości wskazały *Boga*. Na drugim miejscu Bóg pojawił się 6 razy (co daje 13,04% wszystkich odpowiedzi), na trzecim miejscu – 3 razy (co daje 6,52%), a na czwartym i piątym miejscu – 1 raz (czyli po 2,17% wszystkich odpowiedzi).

³ Respondenci nie byli informowani o tym, że badanie ma na celu skonstruowanie hierarchii wartości, wiedzieli jedynie, że mają uporządkować podane **wyrazy**, zaczynając od tych, które oznaczają dla nich coś najważniejszego do ważnego najmniej. W dalszej części analizy ze zrozumiałych względów posługuję się jednak terminami **wartości** oraz **hierarchia wartości**.

Rodzina i życie

Kolejne wartości, najczęściej deklarowane przez uczniów jako najważniejsze, to *rodzina* i *życie*. Obie wartości pojawiły się na pierwszym miejscu po 5 razy (co stanowi po 10,86% wszystkich odpowiedzi). Na drugim miejscu *rodzina* pojawia się 21 razy (co daje aż 45,65% wszystkich odpowiedzi), a *życie* – 11 razy (23,91% wszystkich odpowiedzi). Na trzeciej pozycji *życie* zostało wpisane 12 razy (26,08% wszystkich odpowiedzi), a *rodzina* – 7 razy (co stanowi 15,21%). Natomiast na czwartej pozycji *rodzina* widnieje 5 razy (tak wpisało 10,86% ankietowanych), a *życie* – 3 razy (co daje 6,52% wszystkich odpowiedzi). Z kolei na piątym miejscu *życie* zostało wpisane przez uczniów 4 razy (czyli przez 8,69% respondentów), a *rodzina* – 1 raz (co stanowi 2,17% odpowiedzi).

Miłość

W dalszej kolejności uczniowie wybierali *miłość*. Na pierwszym miejscu wartość ta pojawia się 3 razy (co daje 6,52% wszystkich odpowiedzi), na drugim – 2 razy (co stanowi 4,34% uczniowskich odpowiedzi), na trzecim miejscu *miłość* widnieje 7 razy (czyli 15,21% wszystkich odpowiedzi), na czwartym – 6 razy (13,04% odpowiedzi), a na piątym miejscu – aż 8 razy (co odpowiada 17,39% wszystkich wskazań).

Prawda

Ostatnią wartością, która została uznana za najważniejszą jest *prawda*. Na pierwszym miejscu *prawdę* umieścił tylko 1 uczeń (co daje 2,17% w stosunku do wszystkich odpowiedzi), na drugim miejscu nie pojawiła się ona w ogóle, na trzecim i czwartym miejscu została wpisana po 2 razy (co stanowi po 4,34% wszystkich odpowiedzi), najczęściej *prawda* pojawiała się na piątym miejscu – 4 razy (co daje 8,69% wszystkich wskazań).

Równie istotne wartości, które także wykorzystałam podczas konstruowania właściwej ankiety, to te, które w ogóle nie pojawiły się na miejscu pierwszym, za to często były umieszczane na miejscu drugim, trzecim, czwartym i/lub piątym.

I tak, wartości, które zostały umieszczone przez uczniów na II miejscu, a nie pojawiły się na I pozycji w ogóle, to (por. aneks, zał. 4., tab. 65.):

Zdrowie

Wartość ta została umieszczona przez uczniów na drugim miejscu 4 razy (stanowi to 8,69% wszystkich odpowiedzi), na trzecim miejscu – 5 razy (co stanowi 10,86% odpowiedzi), na czwartym miejscu – aż 14 razy (czyli 30,43% wskazań), a na piątym miejscu – 6 razy (13,04% wszystkich odpowiedzi).

Dobro

Zarówno na miejscu drugim, jak i trzecim *dobro* pojawia się tylko 1 raz (po 2,17% odpowiedzi), za to na miejscu czwartym i piątym – już po 5 razy (co daje po 10,86% odpowiedzi).

Pieniądze

Na drugim, jak i na trzecim miejscu wartość ta została wpisana 1 raz (co daje po 2,17% wszystkich odpowiedzi). Natomiast na miejscu czwartym i piątym – podobnie jak było na miejscu pierwszym – *pieniądze* nie zostały wybrane ani razu.

Wartości wskazane na III pozycji, a nie występujące na I ani na II miejscu (por. aneks, zał. 4., tab. 66.):

Przyjaźń

Analiza badań wskazuje, że bardzo ważną wartością deklarowaną przez uczniów jest *przyjaźń*. Wartość ta na trzecim miejscu pojawiła się 5 razy (10,86% wszystkich wskazań), na czwartym – już 6 razy (co stanowi 13,04% wszystkich odpowiedzi), a na piątym – aż 8 razy (17,39% wszystkich wskazań).

Mądrość

Wartością cenioną przez uczniów w dalszej kolejności jest *mądrość*. Zaledwie 1 raz została wskazana na miejscu trzecim (2,17% wszystkich odpowiedzi), na miejscu czwartym nie pojawia się w ogóle, a na miejscu piątym występuje 4 razy (co stanowi 8,69% wszystkich wskazań).

Talent

Tylko kilkoro uczniów ceni wartość, jaką jest *talent*: 1 wskazanie na miejscu trzecim (czyli 2,17% odpowiedzi), 2 – na miejscu czwartym (4,34% wszystkich odpowiedzi) i ponownie 1 na miejscu piątym (2,17% wskazań).

Praca

Jedną z najmniej cenionych przez respondentów wartości jest niewątpliwie *praca*. Wartość ta tylko 1 raz została umieszczona na trzeciej pozycji (co daje 2,17% wszystkich wskazań), na miejscu czwartym, podobnie, jak i na miejscu pierwszym i drugim, nie pojawia się wcale, a na miejscu piątym została umieszczona 2 razy (czyli przez 4,34% ankietowanych).

Tylko jedna wartość pojawiła się na miejscu IV, a nie wystąpiła wcześniej na pozycjach I, II, III (por. aneks, zał. 4., tab. 67.):

Radość

Wartość tę doceniło czterech ankietowanych, gdyż *radość* pojawia się po 2 razy, zarówno na miejscu czwartym, jak i piątym (co daje po 4,34% odpowiedzi w stosunku do wszystkich wskazań).

Wszystkie wartości występujące na V pozycji zostały już uwzględnione przez uczniów we wcześniejszych wskazaniach i omówione przeze mnie powyżej (por. aneks, zał. 4, tab. 68.).

Po przeanalizowaniu wyników wstępnej ankiety można wysnuć wniosek, iż wartością najbardziej cenioną przez uczniów, bo najczęściej (aż 43 razy) umieszczaną na szczycie hierarchii (w pierwszej piątce) jest *Bóg*. Drugą z kolei jest *rodzina* (39 wskazań), a zaraz za nią – *życie* (z 35 krotnym wskazaniem). Czwartą wartością pod względem ważności jest *zdrowie* (wybrane zostało 29 razy), a zaraz po nim – *miłość* (26 wskazań). Kolejną cenioną przez ankietowanych wartością jest *przyjaźń* (19 odpowiedzi), następnie *dobro* (12 wskazań), a dalej *prawda* (5 wskazań). W dalszej kolejności znajdują się *radość* i *talent* (umieszczone po 4 razy w pierwszej piątce cenionych wartości), potem *praca* (3 wskazania) i *pieniądze* (2 odpowiedzi).

Natomiast wartościami, które w ogóle nie zostały umieszczone przez uczniów na żadnym z pierwszych pięciu miejsc hierarchii, są: *piękno* i *zabawa*. Dlatego też postanowiłam nie zamieszczać tych cnót w dalszych pytaniach ankietowych⁴, znalazły się one tylko w pytaniu 1. dotyczącym hierarchii wartości.

Cnoty, które najczęściej widniały na pierwszych sześciu miejscach dziecięcego zestawienia cenionych wartości (czyli: *Bóg, rodzina, życie, zdrowie, miłość, przyjaźń*), zamieściłam w 3. pytaniu ankietowym dotyczącym znanych respondentom wierszyków i powiedzonek traktujących o wspomnianych wartościach. Część z nich, a także pozostałe uznane przez badaną próbę wartości, розміściłam w innych pytaniach ankietowych.

I tak w pytaniu 2., sprawdzającym, jak ankietowani rozumieją podane słowa, poddałam analizie takie nazwy wartości, jak: *rodzina, miłość, przyjaźń, prawda*. Natomiast w 5. pytaniu mającym na celu sprawdzenie znajomości synonimów wybranych nazw wartości zamieściłam następujące cnoty: *Boga, dobro, mądrość i radość*. 6. pytanie ankietowe – sprawdzające stopień rozumienia przez dzieci wybranych przysłów i związków frazeologicznych – także zostało skonstruowane w oparciu o cenione przez badanych uczniów wartości.

Przed rozpoczęciem badań właściwych za celowe uznałam także zbadanie, czy respondenci poradzą sobie z interpretacją wybranych przeze mnie sformułowań. Tak zrodziła się konieczność przeprowadzenia drugiej części badań pilotażowych.

6.1.2. Wartościowanie w przysłowia i związkach frazeologicznych

Zamiarem przyświecającym przeprowadzeniu drugiej części badań wstępnych było sprawdzenie, jak uczniowie radzą sobie z interpretacją wybranych przeze mnie sformułowań⁵, a przez to – wyselekcjonowanie do badań zasadniczych tych przysłów i frazeologizmów, z rozumieniem których uczniowie nie mają większych problemów. Badaniom poddałam 30 czwartoklasistów ze szkoły podstawowej w Katowicach.

⁴ Mam tu na myśli oczywiście badania właściwe.

⁵ Treść zadania: *Jak rozumiesz poniższe wypowiedzi?* (por. aneks, zał. 2.).

W ankiecie próbnej zamieściłam trzy przysłowia (*Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie; Miłość jest ślepa; Bez pracy nie ma kołaczy*) i cztery frazeologizmy (*wyrzucać pieniądze w błoto; końskie zdrowie; sprawa życia i śmierci; mijać się z prawdą*). W większości dotyczyły one tych wartości, które uczniowie uczestniczący w pierwszej części badań pilotażowych uznali za jedno z najważniejszych w ich życiu⁶. Poniżej przedstawiam rezultaty uczniowskiej interpretacji przysłów i frazeologizmów wraz z omówieniem.

6.1.2.1. Przysłowia

A. PRAWDZIWYCH PRZYJACIÓŁ POZNAJEMY W BIEDZIE

Według słownikowej definicji, przysłowie to oznacza, że „tylko prawdziwy przyjaciel nie zawiedzie w trudnej sytuacji”⁷. Prawidłowa interpretacja tego przysłowia powinna zatem dowodzić tego, iż prawdziwy przyjaciel nie opuszcza kogoś, gdy ten ma kłopoty; innymi słowy, w nieszczęściu, niepowodzeniu okazuje się, kto jest prawdziwym przyjacielem.

Jak wykazała analiza drugiej części badań pilotażowych, tylko 8 uczniów na 30 prawidłowo rozumie to przysłowie. Aż 17 ankietowanych udzieliło całkowicie błędnych odpowiedzi, a zaledwie 4 osoby dokonały częściowo poprawnej interpretacji.

W tabeli 3. znajduje się zestawienie uczniowskich interpretacji omawianego przysłowia. Wszystkie wypowiedzi czwartoklasistów pogrupowałam na odpowiedzi poprawne, całkowicie błędne oraz częściowo trafne. W tabeli sygnalizuję także braki w poszczególnych interpretacjach:

⁶ Wyboru przysłów i związków frazeologicznych dokonałam w oparciu o takie wartości, jak: *przyjaźń, miłość, pieniądze, zdrowie, praca, życie i prawda*. Znając problemy, jakie mają dzieci w młodszym wieku szkolnym z interpretacją niedosłownego znaczenia frazeologizmów, miałam na uwadze także to, aby wybrane do analizy przysłowia i frazeologizmy nie były zbyt trudne do zinterpretowania dla uczniów szkoły podstawowej. Staralam się zatem wybrać w miarę popularne zwroty, aby poziom trudności interpretacyjnej był dostosowany do wieku i możliwości ankietowanych.

⁷ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 420.

Tabela 3.

Dziecięce interpretacje przysłowia *Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie*

PRAWDZIWYCH PRZYJACIÓŁ POZNAJEMY W BIEDZIE				
	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.
	8	17	4	1
Przykładowe odpowiedzi uczniów⁸	<p>1. Jeżeli jesteś w biedzie, to prawdziwy przyjaciel ci pomoże⁹;</p> <p>2. Kiedy mamy problem, to prawdziwy przyjaciel nam pomoże, nie opuści nas w potrzebie; Natomiast ten, które (!) cię opuści, znaczy, że nie jest twoim przyjacielem od serca;</p> <p>3. To znaczy, że prawdziwych przyjaciół poznajemy, gdy jesteśmy smutni itd. Gdy jesteśmy smutni, prawdziwy przyjaciel cię pocieszy;</p> <p>4. To znaczy, że prawdziwego przyjaciela spotka się wtedy, kiedy będzie potrzebna pomoc;</p> <p>5. Czyli prawdziwy przyjaciel zawsze pomoże.</p>	<p>1. To znaczy, że tylko musimy mieć bogatych przyjaciół, bo przyjaciół poznaje się wszędzie, nawet biednych;</p> <p>2. Jak kto, na przykład (!) nie ma przyjaciół, to ich poznaje w jakimś nowym miejscu;</p> <p>3. Że przyjaciół nie trzeba mieć bogatych, tylko również trzeba mieć przyjaciół mniej bogatych;</p> <p>4. Prawdziwych przyjaciół poznamy tylko, kiedy są biedni;</p> <p>5. To znaczy, że nie mama, babcia, tata, czy dziadek wyznacza przyjaciół, tylko sami ich poznajemy.</p>	<p>1. Jak ktoś ma problem, to poznaje najlepszego przyjaciela;</p> <p>2. Przyjaciele, którzy są bogaci i próżni i nie pomagają, to nie są przyjaciele, bo prawdziwi przyjaciele zawsze pomogą;</p> <p>3. Jak ktoś złamie nogę i ktoś pomoże;</p> <p>4. To znaczy, że przyjaciel ci pomoże.</p>	

Przeanalizowanie ankiet próbnych pozwoliło na wyselekcjonowanie kategorii, wokół których oscylowały trafne wypowiedzi respondentów dotyczące danego przysłowia/frazeologizmu. Sformułowane zostały one w formie pytań. I tak, na podstawie prawidłowych interpretacji uczniowskich (dotyczących przysłowia *Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie*) możemy wyodrębnić następujące kategorie-pytania:

⁸ We wszystkich tabelach cytuję dosłownie odpowiedzi uczniów, poprawiam jedynie błędy ortograficzne, ponieważ nie miały one znaczenia w interpretacji wypowiedzi. Pozostałe błędy zaznaczam wykrzyknikiem w nawiasie (!).

⁹ Mimo iż nie mogę mieć pewności, czy autor tej wypowiedzi pisze o biedzie w znaczeniu metaforycznym, a nie dosłownym, uznałam tę interpretację za poprawną.

1. Co robi *prawdziwy przyjaciel*¹⁰?

a) **POMAGA** – pisze o tym aż 7 na 8 respondentów, którzy poprawnie zinterpretowali omawiane przysłowie: *prawdziwy przyjaciel ci pomoże; prawdziwy przyjaciel nam pomoże; prawdziwy przyjaciel zawsze pomoże; prawdziwego przyjaciela spotka się wtedy, kiedy będzie potrzebna pomoc; że jakaś osoba pomogła nam; jak koleżanka pomoże; ktoś zawsze nam pomoże;*

b) **POCIESZA** – 2 wypowiedzi na 8: *prawdziwy przyjaciel cię pocieszy; że jakaś osoba (...) pocieszyła.*

2. Czego nie robi *prawdziwy przyjaciel*?

a) **NIE OPUSZCZA** – 1 wypowiedź na 8: *nie opuści nas w potrzebie.*

3. Kiedy (w jakiej sytuacji) *prawdziwy przyjaciel* pomaga?

a) **GDY JESTEŚMY W POTRZEBIE** – 4 odpowiedzi na 8: *gdy czegoś potrzebujemy; nie opuści nas w potrzebie; kiedy będzie potrzebna pomoc; kiedy mamy problem;*

b) **GDY JESTEŚMY SMUTNI** – 2 odpowiedzi na 8: *pocieszyła, jak było się smutnym; prawdziwych przyjaciół poznajemy, gdy jesteśmy smutni;*

c) **GDY JESTEŚMY W TRUDNEJ SYTUACJI, W BIEDZIE** – 2 odpowiedzi na 8: *pomoże w trudnej sytuacji; jeżeli jesteś w biedzie*¹¹.

4. Synonim wyrażenia *prawdziwy przyjaciel*

a) **PRZYJACIEL OD SERCA** – 1 odpowiedź na 8: *twoim przyjacielem od serca.*

¹⁰ J. Bartmiński, pisząc o stereotypie w językowym obrazie świata, zwraca uwagę na rozróżnienie między reprezentantem (danej grupy) „typowym”, „wzorowym” a „prawdziwym”. Co więc będziemy rozumieli pod interesującym nas pojęciem „prawdziwego przyjaciela” (a co np. pod pojęciem przyjaciela „typowego”)? Odwołując się do stereotypu *matki*, wspomniany językoznawca pisze, że „typowy” obraz „jest nachylony w stronę opisowości, czystego informowania, chodzi w nim o to, jakim kto w opinii mówiących *jest naprawdę*” (J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe...*, s. 109). Z kolei reprezentant „wzorowy”, to taki, „jakim chciałoby się go widzieć” (J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe ..., s. 109*), a analizowany tu obraz reprezentanta *prawdziwego*, „jest nachylany w stronę obrazu wzorcowego, zawiera informację, jaki ktoś *być powinien* – mamy tu element idealizacji, myślenia postulatycznego czy życzeniowego” (J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe ..., s. 109*). Należy zatem przyjąć, że dziecięce konceptualizacje *prawdziwego przyjaciela* są wynikiem idealizowania tej postaci, odzwierciedlają jego pożądane cechy, które ankietowani chętnie przypisaliby *prawdziwemu przyjacielowi* – są zatem rezultatem stereotypowego myślenia o tej osobie.

¹¹ Przyjęłam, że uczeń pisze o biedzie w znaczeniu metaforycznym, a nie dosłownym.

5. Definiowanie – kim jest *przyjaciół*?

a) **PRZYJACIEL TO LUDZIE, OSOBA** – 2 odpowiedzi na 8: *takich ludzi nazywamy przyjaciółmi; że jakaś osoba pomogła*;

b) **PRZYJACIEL TO KOLEŻANKA** – 1 odpowiedź na 8: *jak koleżanka pomoże*;

c) **PRZYJACIEL TO KTOŚ** – 1 odpowiedź na 8: *ktoś zawsze nam pomoże*.

Na podstawie prawidłowych interpretacji przysłowia możemy wskazać kierunek dziecięcych konceptualizacji. Okazało się, że typową cechą *prawdziwego przyjaciela* jest to, iż *pomaga*, o czym pisze 7 spośród 8 respondentów, którzy prawidłowo rozumieją poddane analizie przysłowie. Do niejednostkowych konkretyzacji możemy jeszcze zaliczyć 2 wypowiedzi traktujące o tym, że *prawdziwy przyjaciel pociesza* oraz wypowiedzi precyzujące, kiedy (w jakiej sytuacji) *prawdziwy przyjaciel* pomaga – a mianowicie: *gdy jesteśmy w potrzebie* (4 odpowiedzi), *gdy jesteśmy smutni* (2 odpowiedzi) oraz *gdy jesteśmy w trudnej sytuacji, w biedzie* (2 odpowiedzi); a także 2 odpowiedzi definiujące, iż *przyjaciel to ludzie, osoba*. Pozostałe konkretyzacje są jednostkowymi wypowiedziami ankietowanych.

Uczniowie przedstawili stereotypowy obraz *prawdziwego przyjaciela* – czyli przyjaciela idealnego – jaki powinien być: powinien chętnie nieść pomoc w sytuacjach, w których ta pomoc jest potrzebna.

Konkretyzacje dotyczące tego, co robi *prawdziwy przyjaciel* i w jakiej sytuacji pomaga, wykraczają poza słownikowe ujęcie znaczenia analizowanego przysłowia (informujące tylko o tym, że *prawdziwy przyjaciel nie zawiedzie w trudnej sytuacji*). Z kilku wypowiedzi możemy odczytać nawet definicje *prawdziwego przyjaciela*, który jawi się uczniom jako *człowiek/osoba; koleżanka; ktoś*.

Biorąc pod uwagę odpowiedzi wszystkich ankietowanych, możemy wysnuć wniosek, iż uczniowie słabo rozumieją podane przysłowie – jedynie 8 na 30 osób podało jego prawidłową interpretację. Pozytywnie zaskakują natomiast konceptualizacje dzieci, które zdecydowanie wykraczają poza słownikowe ujęcie znaczenia podanego zwrotu, wzbogacając jego treść.

B. MIŁOŚĆ JEST ŚLEPA (*miłość zaślepia*)

Słownikowa definicja słowa *ślepy* traktuje o tym, że słowo to (także w kontekście miłości) oznacza „*przen. a) <<robiący coś pod wpływem kogo, czego, bez zastanowienia, będący przyczyną lub skutkiem takiego stanu, postępowania>>: Ś–a miłość (...)*”¹². Natomiast *Słownik frazeologiczny języka polskiego* podaje, że określenie *ślepa* w zestawieniu z takimi wyrazami, jak: *miłość, nienawiść, odwaga, wściekłość* oznacza: „zapamiętała, niezastanawiająca się, nierozumująca”¹³. Podane przysłowie mówi zatem o tym, że kochając, nie myślimy racjonalnie, przez co nie dostrzegamy wad ukochanej osoby.

Zaledwie 2 uczniów na 30 ankietowanych poprawnie zinterpretowało to przysłowie. Aż 24 respondentów udzieliło błędnych odpowiedzi, a 1 osoba wypowiedziała się częściowo poprawnie. Również 1 uczeń udzielił odpowiedzi: *nie rozumiem*.

Przykładowe wypowiedzi uczniów zamieściłam w tabeli 4.:

Tabela 4.

Dziecięce interpretacje przysłowia *Miłość jest ślepa*

MIŁOŚĆ JEST ŚLEPA					
liczba poprawnych interpretacji (+)		liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.	inne odp.
2		24	1	2	1
Przykładowe odpowiedzi uczniów	1. Czyli, że nikt nie widzi (!) jaki on jest naprawdę, ponieważ jest w nim bardzo zakochany/a;	1. Ktoś się nie poślubił;	1. To znaczy, że		1. Nie rozumiem
	2. To znaczy, że jeśli ktoś się zakocha (!) to nie widzi tego, że ta osoba jest np. zła.	2. Że jak zabujałaś się w kimś, a potem po paru dniach patrzysz, a on ma dziewczynę;	zakochujesz się w kimś brzydkim.		.
		3. Ktoś się w tobie podkochuje, a ty o tym nie wiesz;			
		4. Wybierasz co w ciemno;			
		5. To znaczy (!) że ktoś jest sobie przeznaczony ale ktoś tego nie widzi bo jest ślepy.			

¹² *Mały słownik języka polskiego* ..., s. 811.

¹³ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, red. S. Skorupka, t. 2, Warszawa 1968, s. 302.

Na podstawie trafnych interpretacji przysłowia *Miłość jest ślepa* wydzieliłam następujące kategorie:

1. Wyrazy bliskoznaczne słowa *miłość*

a) **ZAKOCHANIE** – 2 odpowiedzi na 2: *jest w nim bardzo zakochany/a; jeśli ktoś się zakocha.*

2. Czego nie robi zakochany/kochający?

a) **NIE WIDZI** – 2 odpowiedzi na 2: *nikt nie widzi (!) jaki on jest; to nie widzi tego.*

3. Czego nie widzi zakochany/kochający?

a) **PRAWDZIWEGO OBLICZA** – 2 odpowiedzi na 2: *nie widzi (!) jaki on jest naprawdę; nie widzi tego, że ta osoba jest np. zła.*

4. Cechy osoby, w której ktoś jest ślepo zakochany:

a) **JAKI JEST NAPRAWDĘ** – 1 odpowiedź na 2: *nie widzi (!) jaki on jest naprawdę;*

b) **ZŁY** – 1 odpowiedź na 2: *ta osoba jest np. zła;*

Dziecięca konceptualizacja *miłości* dowodzi, iż uczniowie utożsamiają tę wartość z *zakochaniem*. Tak wynika z odpowiedzi obydwu osób, które prawidłowo rozumieją podane przysłowie. Ankietowani są też zgodni co do tego, czego nie robi osoba zakochana, a mianowicie odpowiedzieli, że *nie widzi*. Na podstawie dziecięcych konkretyzacji można także wyodrębnić cechy obiektu uczuć zakochanego, są to jednak jednostkowe przykłady (co zrozumiałe przy liczbie osób, która poprawnie zinterpretowała przysłowie).

Poprawne odpowiedzi ankietowanych są zgodne ze słownikową definicją interesującego nas przysłowia. Respondenci rozumieją, że przysłowie *Miłość jest ślepa* oznacza spowodowane silnym uczuciem niedostrzeganie wad obiektu swojej miłości.

C. BEZ PRACY NIE MA KOŁACZY (Bez prace nie będą kołacze)

Poprawna interpretacja ostatniego z analizowanych przysłów brzmi: „trzeba pracować, żeby coś osiągnąć, mieć jakieś korzyści”¹⁴. Podobnej odpowiedzi udzieliła dość duża liczba respondentów, tzn. 14 uczniów na 30 ankietowanych; jednakże podobna liczba osób – 11 – odpowiedziała całkowicie błędnie, a 5 uczniów wypowiedziało się jedynie częściowo trafnie.

W tabeli 5. przedstawiam przykładowe interpretacje analizowanego przysłowia:

Tabela 5.

Dziecięce interpretacje przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy*

BEZ PRACY NIE MA KOŁACZY				
	liczba poprawnych interpretacji¹⁵ (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.
	14	11	5	0
Przykładowe odpowiedzi uczniów	1. Czyli, że bez pracy nie ma się pieniędzy, że bez pracy nie ma nic za darmo; 2. Że bez pracy nie ma zysków, pieniędzy; 3. Czyli, jak nie pracujesz, to nie masz ani pieniędzy, ani tego, co chcesz osiągnąć; 4. To znaczy, że bez pracy nie ma nic się (!); 5. Czyli bez pracy nie ma nagrody; 6. Czyli jeśli się nie postarasz, to nagrody nie ma.	1. Jeżeli ktoś nie ma pracy, to znaczy, że jest głodny; 2. Ktoś kto nie ma pracy; 3. Jeżeli pracujesz, a potem nie dostajesz nagrody, pensji, pieniędzy; 4. Że na głodzie nie da się pracować.	1. Bez pracy w życiu nic nie zrobisz; 2. Bez pracy nie możesz nigdzie pójść (kino), nic kupić.	

Oto kategorie wyodrębnione na podstawie właściwych interpretacji przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy*:

1. Synonimy słowa *kołacze*

a) PIENIĄDZE – 9 odpowiedzi na 14: *nie dostajemy pieniędzy; nie ma pieniędzy x5; nie ma się pieniędzy x2; nie masz ani pieniędzy;*

¹⁴ Wielki słownik frazeologiczny ..., s. 394.

¹⁵ W przytoczonych wypowiedziach dzieci brakuje, co prawda, uogólnienia, że chodzi o trud, uznałam je jednak za wystarczająco bliskie właściwej interpretacji przysłowia.

b) COŚ [*coś* w domyśle – jako przeciwieństwo *nic*] – 3 odpowiedzi na 14: *nie ma (...) ani nic; nie ma się (...), ani nic; nie ma nic się;*

c) OSIĄGNIĘCIE – 2 odpowiedzi na 14: *nie masz (...) tego, co chcesz osiągnąć; nie osiągasz;*

d) ZYSK – 2 odpowiedzi na 14: *nie ma (...) zysków x2;*

e) NAGRODA – 2 odpowiedzi na 14: *nie ma (...) nagrody; to nagrody nie ma;*

f) NIC ZA DARMO – 1 odpowiedź na 14: *nie ma nic za darmo;*

g) OWOCE – 1 odpowiedź na 14: *(...) nie pracuje (!) to nie ma owoców;*

h) TO, CO MOŻNA KUPIĆ – 1 odpowiedź na 14: *nie można sobie kupić np. (!): nowych ubrań, (!) albo jedzenia;*

i) WSZYSTKO – 1 odpowiedź na 14: *nie byłoby wszystkiego (!) np.: papieru, ciastek, mięsa itp.*

2. Interpretacja wyrazu *praca*

Większość uczniowskich wypowiedzi (za wyjątkiem przytoczonych w tabeli 5. przykładów 5. i 6.) nie odnosi się do *pracy* jako do trudu (w coś włożonego), wysiłku, fadygi, jako dążenia do celu, działania, tworzenia, kreowania itp. Przyjęłam jednak – odnosząc się do całego kontekstu wypowiedzi, które oceniłam, jako poprawne – że respondenci rozumieją metaforyczne znaczenie tej wartości.

Z wypowiedzi wynika też, że ankietowani, którzy niepoprawnie zinterpretowali podane przysłowie, rozumieją *pracę* dosłownie, w znaczeniu pracy zarobkowej, zatrudnienia (stąd błędy w interpretacji).

Dziecięca konceptualizacja analizowanego przysłowia ujawniła uczniowskie rozumienie leksemu *kołacze*. Do typowych synonimów wyodrębnionych na podstawie poprawnych interpretacji przysłowia możemy zaliczyć *pieniądze*, które pojawiły się aż w 9 (na 12 prawidłowych) konkretyzacjach. Na podstawie wypowiedzi 3 respondentów można wysnuć wniosek, że *kołacze* to *coś* (jako przeciwieństwo *niczego*). Dzieci utożsamiają *kołacze*

także z *osiągnięciem* (2 odpowiedzi) oraz z *zyskiem* (również 2 odpowiedzi). Pozostałe konkretyzacje to jednostkowe przykłady.

Reasumując, należy zauważyć, że dziecięca konceptualizacja słowa *kołacze* jest szersza niż słownikowa, w której leksem ten jest interpretowany jedynie jako *osiągnięcie*, *korzyść*. Gorzej przedstawia się sprawa z rozumieniem pojęcia *pracy* – tylko z dwóch interpretacji (*bez pracy nie ma nagrody* i *jeśli się nie postarasz, to nagrody nie ma*) można odczytać, iż uczniowie rozumieją ją jako *wysiłek*, *trud* w dążeniu do celu (do nagrody).

Należy jednak zaznaczyć, że prawie połowa respondentów (14 na 30 ankietowanych) przytoczyła poprawne interpretacje podanego zwrotu – czyli znacznie więcej osób, niż miało to miejsce w wypadku przytoczonych wcześniej przysłów – a 5 osób spośród pozostałych ankietowanych przedstawiło częściowo trafne konceptualizacje. Rozumienie tego przysłowia przez młodych badanych uznają zatem za dość dobre.

6.1.2.2. Frazeologizmy

D. WYRZUCAĆ PIENIĄDZE W BŁOTO

Frazeologizm ten znaczy tyle, co: „wydawać pieniądze niepotrzebnie, zbytnio nimi szafować, być rozrzutnym”¹⁶. Tego typu odpowiedzi udzieliło sporo, bo aż 17 spośród 30 respondentów. Tylko 3 interpretacje były całkowicie błędne, a aż 11 – częściowo prawidłowych.

Podsumowanie uczniowskich interpretacji wraz z przykładowymi odpowiedziami znajduje się w tabeli 6.:

¹⁶ *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 649.

Dziecięce interpretacje frazeologizmu *wyrzucać pieniądze w błoto*

WYRZUCAĆ PIENIĄDZE W BŁOTO				
	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.
	17	2	11	0
Przykładowe odpowiedzi uczniów¹⁷	1. <i>Kupować (!) coś na darmo;</i> 2. <i>Kupować coś, co jest niepotrzebne;</i> 3. <i>Tracić pieniądze na byle co;</i> 4. <i>Wydawać pieniądze na darmo;</i> 5. <i>Wydawać pieniądze na wszystko, tylko nie na to, co jest potrzebne;</i> 6. <i>To znaczy, że ktoś coś kupuje, np. zabieg u masażysty, żeby nie bolały go np. krzyże, a te zabiegi nie pomagają, czyli wyrzuca pieniądze w błoto.</i>	1. <i>Niepotrzebne pieniądze dawać byle komu;</i> 2. <i>To znaczy, że do szczęścia nie są potrzebne pieniądze.</i>	1. <i>Wydawać darmo pieniędzy;</i> 2. <i>Że rodzice dają ci pieniądze na coś, co będziemy mieć przez kilka tygodni, a ty kupisz sobie słodycze;</i> 3. <i>Że jak coś chcesz kupić drogiego, a potem myślisz, że niepotrzebnie to kupiłaś;</i> 4. <i>Kupić coś i popsuć.</i>	

Na podstawie 17 trafnych interpretacji frazeologizmu *wyrzucać pieniądze w błoto* wyodrębniłam kategorie pojęciowe, które przedstawiam w formie pytań:

1. Co można robić z pieniędzmi (wydanymi niepotrzebnie)?

a) **KUPOWAĆ COŚ ZA NIE** – 7 odpowiedzi na 17: *że jak coś chcesz kupić; ktoś coś kupuje; kupować coś x2; kupić coś; kupować (!) coś; ktoś kupi sobie coś;*

b) **WYDAWAĆ PIENIĄDZE** – 5 odpowiedzi na 17: *wydawać pieniądze x2; że wydało się pieniądze; wydawać na coś; wyda ją (wypłatę);*

c) **MARNOWAĆ PIENIĄDZE** – 1 odpowiedź na 17: *marnuje pieniądze;*

d) **TRACIĆ PIENIĄDZE** – 1 odpowiedź na 17: *tracić pieniądze.*

¹⁷ We wszystkich tabelach cytuję dosłowne odpowiedzi uczniów, poprawiałam tylko błędy ortograficzne. Pozostałe błędy zaznaczałam wykrzyknikiem w nawiasie (!).

2. Na co trwoni się pieniądze (*wyrzucanie w błoto*)?

a) **NA COŚ NIEPOTRZEBNEGO** – 7 odpowiedzi na 17: *to czego nie potrzebuje; na coś (!) co nam niepotrzebne; coś (!) co nam w ogóle niepotrzebne; coś niepotrzebnego; coś, co jest niepotrzebne; na coś (!) co nie było nam tak bardzo potrzebne; na wszystko, tylko nie na to (!) co jest potrzebne;*

b) **NA DARMO** – 3 odpowiedzi na 17: *wydawać pieniądze na darmo; kupować (!) coś na darmo; kupuje, np. zabieg u masażysty (...), a te zabiegi nie pomagają;*

c) **NA ZACHCIANKI** – (3 odpowiedzi na 17: *na jakieś figurki, ciuszki itp.; na jakieś swoje zachcianki; tracić pieniądze na byle co.*

d) **NA COŚ, CO JUŻ MA** – 1 odpowiedź na 17: *kupi sobie coś co już ma;*

e) **NA WSZYSTKO** – 1 odpowiedź na 17: *wydawać pieniądze na wszystko.*

Z dziecięcych wypowiedzi dotyczących frazeologizmu *wyrzucać pieniądze w błoto* można wyłonić konceptualizacje „niepotrzebnie wydawanych pieniędzy” oraz „wyrzucania ich w błoto”.

I tak do typowych konceptualizacji *wyrzucania pieniędzy* możemy zaliczyć odpowiedzi typu: *kupować coś za nie* (7 wypowiedzi) i *wydawać* (5 wypowiedzi). Natomiast, jeżeli chodzi o to, na co, zdaniem badanych, trwonimy pieniądze (konceptualizacje zwrotu *wyrzucać w błoto*), będą to takie konkretyzacje, jak: *na coś niepotrzebnego* (7 wypowiedzi), a także *na darmo* oraz *na zachcianki* (po 3 wypowiedzi).

Pozostałe konkretyzacje możemy zaliczyć do jednostkowych wypowiedzi.

Z powyższej analizy wynika, iż większość ankietowanych bardzo dobrze rozumie treść przysłowia. Zarówno dziecięca interpretacja zwrotu *wyrzucać pieniądze*, jak i *wyrzucać je w błoto* wykracza poza ich słownikowe znaczenie, znacznie je wzbogacając.

E. KOŃSKIE ZDROWIE

Frazeologizm ten oznacza zdrowie „bardzo dobre, niepsujące się łatwo”¹⁸. Poprawnej interpretacji tego zwrotu dokonało aż 19 na 30 czwartoklasistów. 5 osób nie udzieliło poprawnej odpowiedzi, również 5 respondentów podało odpowiedź w części prawidłową. Natomiast 1 osoba nie udzieliła żadnej odpowiedzi.

Oto zestawienie przykładowych odpowiedzi czwartoklasistów:

Tabela 7.

Dziecięce interpretacje frazeologizmu *końskie zdrowie*

KOŃSKIE ZDROWIE				
	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.
	19	5	5	1
Przykładowe odpowiedzi	1. <i>Dobre zdrowie;</i> 2. <i>To znaczy, że jest się bardzo zdrowym, bo koń choruje rzadko, a jak już zachoruje, to poważnie;</i> 3. <i>Być zdrowym i nie chorować;</i> 4. <i>Ktoś mało choruje;</i> 5. <i>To znaczy, że ktoś jest bardzo zdrowym.</i>	1. <i>Że ktoś jest chory;</i> 2. <i>To znaczy, że nie jesteś zbyt zdrowy;</i> 3. <i>Męczące, trudne życie, np. posprzątaj, poukładaj;</i> 4. <i>To znaczy, że kogoś nie idzie zahartować, czyli, że chodził bez czapki w zimie, że miała krótką spódniczkę w jesień.</i>	1. <i>Że jesteś odporny jak koń;</i> 2. <i>Konie są bardzo odporne, więc jeśli ktoś jest też tak odporny, to mówimy, że ma końskie zdrowie;</i> 3. <i>Że ktoś, jest zdrowy jak koń.</i>	

Na podstawie analizy poprawnych interpretacji związku frazeologicznego *końskie zdrowie* utworzyłam kategorie:

1. Konceptualizacje określenia *końskie* (we frazeologizmie *końskie zdrowie*)

a) **BARDZO DOBRE/DOBRE** – 2 odpowiedzi na 19: *czyli bardzo dobre zdrowie; dobre zdrowie.*

2. Konceptualizacje całego wyrażenia (co to znaczy, że ktoś ma *końskie zdrowie*?)

a) **MAŁO CHORUJE, JEST BARDZO ZDROWY** – 15 odpowiedzi na 19: *ktoś bardzo rzadko choruje; prawie nigdy nie jest chory; ktoś przez długi czas nie choruje (!); ktoś mało*

¹⁸ Słownik frazeologiczny języka polskiego..., s. 815.

choruje; ktoś prawie nie choruje; ktoś jest bardzo zdrowym; że ktoś jest bardzo zdrowy x2; być bardzo zdrowym x3; że jest się bardzo zdrowym x2; być bardzo, bardzo zdrowym; bo ktoś choruje rzadko, a jak już zachoruje to poważnie;

b) **NIE CHORUJE, CAŁY CZAS JEST ZDROWY** – 3 odpowiedzi na 19: *że jest się cały czas zdrowym; czyli ktoś jest cały czas zdrowy; nie chorować;*

c) **JEST SPRAWNY, MOŻE WSZYSTKO ROBIĆ** – 2 odpowiedzi na 19: *to znaczy, że ktoś (...) jest (...) sprawny; gdy ktoś jest tak zdrowy że może robić wszystko;*

d) **DŁUGO ŻYJE** – 1 odpowiedź na 19: *długo żyć;*

e) **JEST ODPORNY** – 1 odpowiedź na 19: *to znaczy, że ktoś (...) jest odporny;*

W tym wypadku uczniowska konceptualizacja oscylowała wokół podkreślenia zdrowia (niechorowania). Typowe odpowiedzi dotyczyły zatem tego, iż osoba, która ma *końskie zdrowie mało choruje, jest bardzo zdrowa* (15 odpowiedzi). Pozostałe konceptualizacje sugerują, iż osoba taka w ogóle *nie choruje, cały czas jest zdrowa* (3 odpowiedzi), a także *jest sprawna, może wszystko robić* (2 odpowiedzi).

Na podstawie dziecięcych konkretyzacji można też wymienić konceptualizacje samego określenia *końskie*, które według ankietowanych oznaczają, że ktoś *bardzo dobre, dobre* (2 odpowiedzi).

Inne wypowiedzi respondentów to pojedyncze przykłady konkretyzacji.

Biorąc pod uwagę dziecięce konkretyzacje należy stwierdzić, iż uczniowie bardzo dobrze rozumieją podany frazeologizm (aż 19 respondentów właściwie go zinterpretowało, a 5 – częściowo trafnie). Mimo iż uczniowie (2 osoby) podają zaledwie 1 konceptualizację określenia *końskie* (*bardzo dobre, dobre*), a w definicji słownikowej widnieją 2 – *bardzo dobre* i *niepsujące się łatwo*, to należy zaznaczyć, że młodzi badani bardzo szeroko wyjaśniają znaczenie całego wyrażenia, precyzując, co to znaczy, że ktoś ma *końskie zdrowie* – czego nie objaśnia definicja słownikowa.

F. SPRAWA ŻYCIA I ŚMIERCI

Frazeologizm ten oznacza „coś bardzo ważnego, decydującego, zasadniczy warunek istnienia dla kogo”¹⁹. Tego typu interpretacji dokonało 10 na 30 ankietowanych. Aż 19 uczniów udzieliło całkowicie niepoprawnych odpowiedzi, a 1 respondent w ogóle nie wypowiedział się na temat tego frazeologizmu.

Oto przegląd przykładowych interpretacji uczniowskich:

Tabela 8.

Dziecięce interpretacje frazeologizmu *sprawa życia i śmierci*

SPRAWA ŻYCIA I ŚMIERCI				
	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp. inne odp.
	10	19	0	1
Przykładowe odpowiedzi	1. <i>Że jest bardzo ważna sprawa do omówienia;</i> 2. <i>Taka sprawa jest najważniejsza;</i> 3. <i>Znaczy, że coś jest bardzo ważne;</i> 4. <i>Bardzo ważna sprawa.</i>	1. <i>Człowiek zawsze żyje i umiera;</i> 2. <i>To znaczy, że np. gramy na śnieżki i traci życie (na żarty);</i> 3. <i>Że jak ktoś coś robi i może mu się to nie udać;</i> 4. <i>Czyli poświęcasz dla kogoś swój nędzny żywot, żeby go ratować.</i>		

W oparciu o poprawne interpretacje związku frazeologicznego *sprawa życia i śmierci* odtworzyłam następującą kategorię pojęciową:

Co to znaczy, że coś jest *sprawą życia i śmierci*? (ważna sprawa)

a) **BARDZO WAŻNA SPRAWA** – 9 odpowiedzi na 10, np.: *bardzo ważna sprawa* x7; *znaczy, że coś jest bardzo ważne; że jest bardzo ważna sprawa do omówienia;*

b) **NAJWAŻNIEJSZA SPRAWA** – 1 odpowiedź na 10: *taka sprawa jest najważniejsza.*

¹⁹ Tamże, s. 181.

Interpretując podane wyrażenie frazeologiczne, ankietowani skupili się na podkreśleniu, ważności *sprawy życia i śmierci* – 9 ankietowanych napisało, że jest to *bardzo ważna sprawa*. Konkretyzacje tych osób możemy zaliczyć do prototypowych.

Na uwagę zasługuje jednak fakt, że większość ankietowanych nie rozumie znaczenia tego frazeologizmu. Natomiast poprawne interpretacje badanych są dużo uboższe niż słownikowe znaczenie omawianego zwrotu, nie ujmują *sprawy życia i śmierci* jako sprawy *decydującej, warunkującej czyjeś istnienie*. Rozumienie tego frazeologizmu przez uczniów uznaję zatem za jedno z najsłabszych.

G. *MIJAĆ SIĘ Z PRAWDĄ* – oznacza tyle, co: „kłamać, koloryzować, zmyślać”²⁰. Ten związek frazeologiczny poprawnie zinterpretowała połowa respondentów (15 osób). 13 uczniów udzieliło błędnych odpowiedzi, a wypowiedzi 2 osób możemy uznać za częściowo trafne.

W tabeli 9. prezentuję zbiór przykładowych interpretacji dokonanych przez czwartoklasistów:

Tabela 9.

Dziecięce interpretacje frazeologizmu *mijać się z prawdą*

<i>MIJAĆ SIĘ Z PRAWDĄ</i>				
	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.
	15	13	2	0
Przykładowe odpowiedzi uczniów	1. Nie mówić prawdy; 2. Że ktoś ciągle kogoś kłamie i nie chce mu prawdy powiedzieć; 3. Czyli kłamać, nie mówić prawdy; 4. Mówić coś, co w ogóle nie jest prawdą; 5. Wypowiadać same kłamstwa.	1. Że to, co on zrobił, zwała na innych; 2. Że mówisz prawdę; 3. Ja myślę, że to znaczy mijać się z podniesioną głową i do siebie się nie odzywać; 4. Że ktoś sam nie chce poznać prawdy, sam siebie oszukuje; 5. To znaczy, że jak ktoś kłamie, to myślisz, że on mówi prawdę; 6. Być blisko prawdy.	1. Że się okłamało kogoś i nie przyznać się do czegoś i to potem ukrywać; 2. Czyli kłamiesz, a masz prawdę przed oczami.	

²⁰ Tamże, s. 446.

Prawidłowe interpretacje ankietowanych pozwoliły na sformułowanie kategorii pojęciowej:

Co znaczy zwrot *mijać się z prawdą*?

a) **KŁAMAC** – 11 odpowiedzi na 15, np.: *czyli, że ktoś kłamie; czyli, że kłamać; to znaczy, że ktoś (...) cały czas kłamie; to znaczy kłamać; czyli, że kłamiemy; wypowiadać same kłamstwa; czyli cały czas kłamać; ktoś skłamał; kłamać; że ktoś ciągle kogoś kłamie; czyli kłamać.*

b) **NIE MÓWIĆ PRAWDY** – 7 odpowiedzi na 15: *nie mówić prawdy x3; nie mówić prawdy nikomu; nie mówi prawdy; mówić coś co w ogóle nie jest prawdą; nie chce mu prawdy powiedzieć.*

Na podstawie uczniowskich konceptualizacji z łatwością można odczytać ich rozumienie analizowanego związku frazeologicznego. Biorąc pod uwagę odpowiedzi typowe, należy stwierdzić, że zdaniem respondentów frazeologizm *mijać się z prawdą* znaczy tyle, co *kłamać* (11 wypowiedzi) oraz *nie mówić prawdy* (7 wypowiedzi).

Powyższa analiza dowodzi, że połowa ankietowanych uczniów poprawnie rozumie interesujący nas frazeologizm, jednak podane przez nich interpretacje są uboższe od znaczenia słownikowego, które podaje także niewspomniane przez badanych określenia: *koloryzować, zmyślać*, o szerszym znaczeniu od *kłamstwa*.

6.1.2.3. Podsumowanie

Aby podsumować wyniki drugiej części badań pilotażowych, zebrałam zgromadzone dane w tabeli 10.:

Tabela 10.

Podsumowanie uczniowskich odpowiedzi dotyczących interpretacji przysłów i frazeologizmów

	Lp.	przysłowie lub frazeologizm	liczba poprawnych interpretacji (+)	liczba całkowicie błędnych interpretacji (-)	liczba częściowo trafnych interpretacji (+/-)	brak odp.	inne odp.
przysłowia	A.	<i>prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie</i>	8	17	4	1	0
	B.	<i>miłość jest ślepa</i>	2	24	1	2	1
	C.	<i>bez pracy nie ma kołaczy</i>	14	11	5	0	0
związki frazeologiczne	D.	<i>wyrzucać pieniądze w błoto</i>	17	2	11	0	0
	E.	<i>końskie zdrowie</i>	19	5	5	1	0
	F.	<i>sprawa życia i śmierci</i>	10	19	0	1	0
	G.	<i>mijać się z prawdą</i>	15	13	2	0	0

Spośród przysłów zaproponowanych przeze mnie badanym najczęściej poprawnie interpretowanym przez uczniów jest przysłowie *bez pracy nie ma kołaczy* (14 respondentów – 46,66% badanych – dokonało jego poprawnej analizy). Nieco gorzej przedstawia się sprawa w wypadku dwóch kolejnych przysłów. Sformułowanie *prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie* jest poprawnie rozumiane zaledwie przez 8 ankietowanych (26,66%), przy czym odpowiedzi zupełnie błędnych udzieliło 17 respondentów (56,66%). Jeszcze większy kłopot mieli uczniowie z analizą przysłowia *miłość jest ślepa* – tylko 2 osoby (6,66%) podały jego prawidłową interpretację, a aż 24 (80%) wypowiedziały się całkowicie błędnie na jego temat. Przy okazji widać, jak dzieci, określając wartość, odwołują się do potocznego, wręcz stereotypowego myślenia na temat *miłości*.

Jeżeli natomiast chodzi o frazeologizmy, z zebranych danych jasno wynika, że najmniej trudności interpretacyjnych przysporzył uczniom związek frazeologiczny *końskie zdrowie* (aż 19 ankietowanych – 63,33% badanych – poprawnie go rozumie). Ponad połowa ankietowanych nie miała także problemu ze związkiem *wyrzucać pieniądze w błoto* (jego poprawną interpretację podało 17 ankietowanych – 56,66%). O jedną osobę mniej, czyli 15 badanych (50%) dokonało właściwej analizy frazeologizmu *mijać się z prawdą*. Niepokoić może jednak w tym przypadku dość duża liczba (13 respondentów – czyli 43,33% uczniów) interpretacji uznanych za całkowicie błędne. Najgorzej rozumianym wyrażeniem frazeologicznym jest sformułowanie *sprawa życia i śmierci*. Tylko 10 czwartoklasistów (czyli 33,33%) udało się udzielić akceptowalnych odpowiedzi. Niestety aż 19 respondentów nie poradziło sobie z analizą tego zwrotu.

Wypowiedzi dzieci w tej części badania pozwoliły na utworzenie jednego z pytań (pytanie 6.) w kwestionariuszu ankiety głównej²¹.

Po analizie badań próbnych wybrałam dwa teksty: jedno przysłowie (*bez pracy nie ma kolaczy*) i jeden frazeologizm (*końskie zdrowie*) – jako te, które uczestnikom badań wstępnych przysporzyły najmniej trudności interpretacyjnych – i zamieściłam je w ankiecie głównej²². Przy okazji mogłam zaobserwować kierunek konceptualizacji znaczeń przenośnych przez dzieci, a także zaobserwować, które z wartości i jakie formuły mogą być przez dzieci rozumiane.

²¹ Pytanie 6. w kwestionariuszu ankiety głównej brzmi: *Jak rozumiesz poniższe sformułowania? Spróbuj swoimi słowami napisać, co one znaczą* (zob. aneks, zał. 3.).

²² Patrz rozdz. 6.2.7. *Uczniowska interpretacja wybranych przysłów i związków frazeologicznych*.

6.2. Językowy obraz wartości uczniów (badania zasadnicze)

Ankieta właściwa²³ miała na celu ukazanie językowego obrazu świata wartości uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej na tle przemian cywilizacyjno-kulturowych, jakie zachodzą we współczesnym świecie.

Analiza danych zawartych w odpowiedziach uczniowskich ukazała konceptualizację wartości w języku uczniów, sposoby ich rekonstrukcji, użyte środki językowe itp. Stała się także przyczynkiem do dywagacji na temat wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych na młodego człowieka – jego sposobu myślenia i wyboru wartości.

Kolejne podrozdziały zawierają interpretację danych uzyskanych w wyniku prowadzonych badań ankietowych²⁴.

Głównym determinantem przyjętym podczas analizy zebranego materiału jest podział ankietowanych ze względu na **wiek** (klasę, do której uczęszczają badani) z uwzględnieniem ich **płci** oraz **środowiska** (miasta, z którego pochodzą respondenci).

6.2.1. Hierarchia wartości

Świat składa się z wartości. Jak pisze Lucjan Kocik, istnieją one obiektywnie²⁵. Człowiek od najmłodszych lat styka się z wartościami. Kształtują one jego charakter i osobowość, „(...) są źródłem motywacji, przekonań, działań”²⁶. Determinują życiowe wybory, kierują zachowaniem człowieka i wywierają wpływ na najważniejsze sfery jego życia.

Czy tego chcemy, czy nie, każdy z nas (świadomie lub podświadomie) kieruje się w życiu jakimiś wartościami, preferencjami. Stale dokonuje wartościowania, podziału na to co dobre lub złe, piękne lub brzydkie, mądre lub głupie, radosne lub smutne²⁷. Nie dla każdego

²³ Ankieta właściwa składa się z siedmiu pytań (por. aneks, zał. 3.).

²⁴ Zaznaczam, że niektóre wyniki procentowe podawane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

²⁵ L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Kraków 2006, s. 17.

²⁶ D. Krzyżyk, *Językowy obraz prawdy w wypowiedziach uczniów ostatnich klas szkół średnich*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice 2001.

²⁷ Podstawą wartościowania w wypadku dziecka jest podział na to, co dobre i na to, co złe.

jednak te same wartości będą jednakowo ważne. Człowiek jest niepowtarzalną indywidualnością, która może cenić coś innego niż rówieśnik, może mieć odmienne cele życiowe; albo podobne – ale w innej kolejności będzie chciała je realizować. Każda osoba, nawet jeszcze ta zupełnie młoda, kieruje się w życiu jakimiś wartościami. Niektóre z nich są dla niej bardzo ważne, następne po prostu istotne, a jeszcze inne mogą być zupełnie błahe. W ten sposób tworzymy swoistą hierarchię wartości, czyli system uporządkowanych wartości poczynawszy od tych najcenniejszych, po te najmniej istotne.

Celem pierwszego pytania ankietowego było zrekonstruowanie uczniowskiej hierarchii wartości. Zadaniem badanych było uporządkowanie 15 zaproponowanych przeze mnie wyrazów (wartości) od tych, które oznaczają dla nich coś najważniejszego, do najmniej ważnego²⁸.

Istotne było dla mnie porównanie wyborów dokonywanych przez uczniów znajdujących się w różnych przedziałach wiekowych. Podczas analizy zebranych danych wzięłam także pod uwagę podział uwzględniający zróżnicowanie środowiskowe oraz płeć uczniów. Celem uwzględnienia tych wszystkich determinantów było wielostronne ukazanie różnic i/lub podobieństw widocznych w wyborach ankietowanych.

Poniżej przedstawiam analizę odpowiedzi uczniowskich, w której jako główny determinant przyjąłam **wiek** uczniów (łącznie – ze wszystkich środowisk). W zestawieniu tym uwzględniłam jednocześnie zróżnicowanie płciowe ankietowanych:

Tabela 11.

Najważniejsze wartości w opinii trzecioklasistów

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą przez wszystkich trzecioklasistów	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	68	69,38%	35	76,08%	33	63,46%
2.	rodzina	21	21,42%	9	19,56%	12	23,07%
3.	życie	5	5,1%	2	4,34%	3	5,76%
4.	miłość	1	1,02%	-	-	1	1,92%
	prawda	1	1,02%	-	-	1	1,92%
	przyjaźń	1	1,02%	-	-	1	1,92%
	zdrowie	1	1,02%	-	-	1	1,92%
SUMA		98	100%	46	100%	52	100%

²⁸ Treść polecenia: *Uporządkuj podane wyrazy, zaczynając od tych, które oznaczają coś najważniejszego dla ciebie, do najmniej ważnego* (por. aneks, zał. 3.).

Większość wszystkich ankietowanych **trzecioklasistów** – 68 na 98 osób, czyli 69,38% badanych 9-latków deklaruje, iż najważniejszą wartością w ich życiu jest *Bóg*. Aż 76,08% chłopców (35 na 46 pytanym) i 63,46% dziewcząt (33 na 52 respondentki) dokonało takiego wyboru.

Na pierwszym miejscu hierarchii trzecioklasistów znalazła się także *rodzina*. Wartość tę ceni 21,42% badanych, czyli 21 uczniów – w tym 19,56% chłopców (9 osób) i 23,07% dziewczynek (12 ankietowanych).

Pięcioro trzecioklasistów (5,1%) za najważniejszą wartość uznaje *życie*. Takiego wyboru dokonało 2 chłopców (4,34% badanych) i 3 dziewczynki (czyli 5,76%).

Cztery wartości: *miłość*, *przyjaźń*, *prawda* i *zdrowie*, jednokrotnie zostały uznane przez uczniów za najważniejsze (co stanowi po 1,02% wszystkich odpowiedzi). Każdą z nich na pierwszym miejscu umieściła przedstawicielka żeńskiej części klasy (co daje po 1,92% dziewczęcych głosów).

Tabela 12.

Najważniejsze wartości w opinii **czwartoklasistów**

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą przez wszystkich czwartoklasistów	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		Ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	88	81,48%	34	82,92%	54	80,59%
2.	rodzina	10	9,25%	3	7,31%	7	10,44%
3.	miłość	5	4,62%	1	2,43%	4	5,97%
4.	mądrość	2	1,85%	1	2,43%	1	1,49%
	życie	2	1,85%	2	4,87%	-	-
5.	zdrowie	1	0,92%	-	-	1	1,49%
SUMA		108	100%	41	100%	67	100%

Zdecydowana większość **czwartoklasistów** ze wszystkich szkół objętych badaniami – aż 88 na 108 ankietowanych, czyli 81,48% badanych – deklaruje, że najważniejszą wartością w ich życiu jest *Bóg*. Takiego wyboru dokonało 34 chłopców (82,92%) i 54 dziewczynki (80,59%).

Na drugim miejscu hierarchii, daleko za wyżej wspomnianą cnotą, uplasowała się *rodzina*. Jest ona najistotniejszą wartością jedynie dla 10 czwartoklasistów (czyli 9,25% badanych): 3 chłopców (7,31%) i 7 dziewczynek (10,44% ankietowanych).

Pięcioro (4,62%) ankietowanych – 1 chłopak (2,43% pytanych) i 4 dziewczynki (5,97% czwartoklasistek) – za najcenniejszą wartość uznaje *miłość*.

Dwukrotnie (co stanowi po 1,85%) jako najważniejsze wartości, wybrane zostały *mądrość* i *życie*. Pierwszą z nich ceni 1 chłopak (czyli 2,43% pytanych) i 1 dziewczynka (1,49% uczennic). Druga z cnót została wskazana przez 2 przedstawicieli męskiej części klasy (co stanowi po 4,87% chłopców głosów).

Jedna osoba (0,92% ankietowanych) najbardziej ceni *życie*. Odpowiedzi takiej udzieliła dziewczynka (1,49% wszystkich czwartoklasistek).

Tabela 13.

Najważniejsze wartości w opinii **szóstoklasistów**

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą przez wszystkich szóstoklasistów	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		Ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	59	62,76%	38	66,66%	21	56,75%
2.	rodzina	20	21,27%	11	19,29%	9	24,32%
3.	dobro	4	4,25%	2	3,5%	2	5,4%
	miłość	4	4,25%	2	3,5%	2	5,4%
4.	pieniądze	2	2,12%	1	1,75%	1	2,7%
5.	praca	1	1,06%	1	1,75%	-	-
	przyjaźń	1	1,06%	-	-	1	2,7%
	zabawa	1	1,06%	-	-	1	2,7%
	zdrowie	1	1,06%	1	1,75%	-	-
	życie	1	1,06%	1	1,75%	-	-
SUMA		94	100%	57	100%	37	100%

Z zestawienia odpowiedzi wszystkich **szóstoklasistów** wynika, iż najbardziej cenioną przez nich wartością jest również *Bóg*. Takiej odpowiedzi udzieliło 59 na 94 respondentów, czyli 62,76% badanych, w tym: 38 chłopców (66,66%) i 21 dziewcząt (56,75%).

21,27% respondentów (20 osób) wskazało *rodzinę*. Wyboru takiego dokonało 11 chłopców (19,29%) i 9 dziewczynek (24,32%).

Czterokrotnie na szczycie hierarchii (po 4,25% głosów) znalazły się *dobro* i *miłość*. Każda z wymienionych wartości jest ceniona przez 2 chłopców (po 3,5% głosów) i 2 dziewczynki (co stanowi po 5,4% odpowiedzi).

Pieniądze są najważniejszą wartością dla 2 osób (czyli 2,12% szóstoklasistów), ceni je po 1 przedstawicielu każdej płci (co stanowi 1,75% wszystkich chłopięcych głosów i 2,7% odpowiedzi dziewcząt).

Jednokrotnie (przez 1,06% respondentów), jako najważniejsze, zostały zadeklarowane takie wartości, jak: *praca*, *przyjaźń*, *zabawa*, *zdrowie* i *życie*. Chłopcy docenili *pracę*, *zdrowie* i *życie* (po 1,75% głosów), a dziewczynki – *przyjaźń* i *zabawę* (po 2,7% wskazań).

Podsumowanie analizy uwzględniającej determinant wieku

Jak wynika z powyższych danych, dzieci ze wszystkich badanych przeze mnie grup wiekowych są zgodne co do dwóch pierwszych miejsc w hierarchii wartości. Na szczycie zgodnie umieściły one wartość transcendentną, czyli *Boga*, a na drugim miejscu – wartość społeczną – *rodzinę*. W pozostałych wskazaniach widoczne są pewne rozbieżności.

Najwięcej wskazań dotyczących *Boga* dokonali czwartoklasiści – aż 81,48% z nich (82,92% chłopców i 80,59% dziewczynek) wskazało tę cnotę. Podobnego wyboru dokonało 69,38% trzecioklasistów (76,08% chłopców i 63,46% dziewczynek) oraz nieco mniej, bo 62,76% uczniów klas szóstych (w tym 66,66% chłopców i 56,75% dziewcząt).

Tak częste wskazania dotyczące tej wartości mogą być wynikiem nauki na lekcjach religii w szkole, uczestnictwa w katechizacji kościelnej czy religijności wyniesionej z domu rodzinnego. Zaskakujące jest to, że zdecydowanie najwięcej wyborów tej cnoty dokonali uczniowie klas czwartych. Wydawać by się mogło, że intensywna katechizacja towarzysząca przygotowaniom do I Komunii Świętej w klasie drugiej zaowocuje dużą frekwencją wyboru *Boga* wśród trzecioklasistów. Być może, zdecydowany wybór tej wartości przez uczniów klas

czwartych, jest wynikiem uczestnictwa tych dzieci w życiu Kościoła, w spotkaniach katechetycznych: dziewczynki chętnie uczestniczą w spotkaniach różańcowych, należą do „Dzieci Maryi”, chłopcy natomiast zostają ministrantami. Dziecięce wybory *Boga* wpisują się w stereotyp Polaka-katolika z przekonaniem deklarującego swą wiarę. Być może, dzieci zdecydowały się uznać tę wartość za najważniejszą, gdyż uznały, że tak należy postąpić, że takiej odpowiedzi się od nich oczekuje. Wybory tej wartości stanowią niejako deklarację wiary, mogą być dowodem faktycznej religijności dziecka, jego identyfikacji z Kościołem lub przejawem stereotypowego myślenia o katolicyzmie.

Na drugim miejscu hierarchii (w każdej z badanych przeze mnie grup wiekowych) znalazła się *rodzina*. Wartość tę ceni 21,42% trzecioklasistów (19,56% chłopców i 23,07% dziewczynek), niemalże tyle samo, bo 21,27% szóstoklasistów (19,29% przedstawicieli męskiej części klasy i 24,32% - żeńskiej) oraz 9,25% czwartoklasistów (w tym 7,31% chłopców i 10,44% dziewcząt).

Wybór rodziny, jako najważniejszej wartości z pewnością był podyktowany silnym uczuciem ankietowanych do swych bliskich. Myślę, że jest on wyrazem przywiązania i silnej więzi łączącej dzieci z rodzicami, rodzeństwem czy z dziadkami. Rodzina w socjologii określana jest mianem podstawowej komórki społecznej. Z punktu widzenia psychologii – rodzina jawi się jako pierwsze środowisko rozwojowe dziecka. Jest albo raczej powinna być naturalnym środowiskiem życia i dorastania młodego człowieka. Poprawnie funkcjonująca rodzina kojarzy się z bezpieczeństwem, ze stałością emocji. Rodzinę tworzą ludzie, najbliższe osoby, które obdarzają miłością, w razie potrzeby udzielają wsparcia, niosą ukojenie w trudnych chwilach. Rodzina na ogół kojarzy się dziecku z pozytywnymi emocjami, a nade wszystko z osobami, które je kochają i które samo obdarza uczuciem. Myślę, że takie same lub tym podobne skojarzenia przejawiają ankietowani przeze mnie uczniowie i nimi właśnie podyktowany był wybór tejże cnoty.

Wartości, które uplasowały się na kolejnych miejscach dziecięcej hierarchii różniły się od siebie w poszczególnych grupach wiekowych. I tak: 5,1% trzecioklasistów (w tym 4,34% chłopców i 5,76% dziewczynek) wskazało na *życie*. Jest ono jedną z wartości witalnych, fundamentalną cechą i warunkiem ludzkiej egzystencji i podstawą do kształtowania się pozostałych wartości.

4,62% czwartoklasistów (2,43% chłopców i 5,97% dziewcząt) oraz 1,02% trzecioklasistów (1,92% dziewcząt), a także 4,25% szóstoklasistów (3,5% chłopców i 5,4%

dziewcząt) za najważniejszą cnotę uznało wartość moralną, jaką jest **miłość**. Cnota ta, jak twierdził Max Scheler, „to wartość bezwzględna, która leży u podstaw wszystkich wartości pozytywnych”²⁹. Miłość jest fundamentem uczuć wyższych i pozostałych wskazywanych przez uczniów wartości. Dzieci w młodszym wieku szkolnym obdarzają miłością członków swojej rodziny, a także (jak również wynika z ich deklaracji najcenniejszej wartości) – Boga. We współczesnym, ulegającym ciągłym przemianom, świecie młodzi ludzie znajdujący się w interesującym nas przedziale wiekowym, mogą także przeżywać pierwsze zauroczenia, fascynacje i miłości.

4,25% szóstoklasistów (3,5% chłopców i 5,4% dziewcząt) wskazało kolejną z wartości moralnych – **dobro**. Wybór tej cnoty może świadczyć o pozytywnych uczuciach cechujących ankietowanych. Dzieci w tym wieku potrafią okazywać współczucie, przejawiają zachowania empatyczne, pomagają sobie wzajemnie w potrzebie. Wszystkie te cechy świadczą o akceptowaniu wartości, jaką jest **dobro**.

Pozostałe wartości, określone przez uczniów mianem najważniejszych, są wyborami dokonanymi zaledwie przez jednego lub przez dwóch uczniów.

Poza interpretacją uwzględniającą zróżnicowanie wiekowe ankietowanych, równie ważne jest dokonanie analizy zebranego materiału pod względem podziału środowiskowego uczniów (biorąc pod uwagę miasta, z których pochodzą respondenci). Stąd determinantem przyjętym w dalszej analizie będzie **środowisko**. Jednocześnie uwzględniłam także wiek (podział na klasy) i płeć ankietowanych. Po kolei przedstawię hierarchię wartości w 4 badanych środowiskach: w Ozimku, Mysłowicach, Brzęczkowicach i w Pruchniku.

²⁹ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 83.

Tabela 14.

Wartości najważniejsze w opinii uczniów z **Ozimka**

Ranga	Wartość uznana przez respondentów za najważniejszą	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu																	
		Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
		razem		ch		dz		razem		Ch		dz		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	9	69,23%	2	100%	7	63,63%	10	50%	4	44,44%	6	54,54%	13	59,09%	13	72,22%	-	-
2.	rodzina	2	15,38%	-	-	2	18,18%	6	30%	2	22,22%	4	36,36%	8	36,36%	5	27,77%	3	75%
3.	życie	-	-	-	-	-	-	2	10%	2	22,22%	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	mądrość	-	-	-	-	-	-	1	5%	1	11,11%	-	-	-	-	-	-	-	-
	miłość	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4,54%	-	-	1	25%
	prawda	1	7,69%	-	-	1	9,09%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	przyjaźń	1	7,69%	-	-	1	9,09%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	zdrowie	-	-	-	-	-	-	1	5%	-	-	1	9,09%	-	-	-	-	-	-
SUMA		13	100%	2	100%	11	100%	20	100%	9	100%	11	100%	22	100%	18	100%	4	100%

Wartością najwyżej cenioną przez **trzecioklasistów z Ozimka**³⁰ jest *Bóg*. Na pierwszym miejscu umieściło tę wartość 9 na 13 ankietowanych, co stanowi 69,23% wszystkich odpowiedzi. Wyboru takiego dokonało 100% chłopców i 63,63% dziewczynek (7 na 11 badanych).

15,38% respondentów (2 osoby na 13) za najważniejszą wartość uznało *rodzinę*. Cnotę tę doceniły 2 dziewczynki, czyli 18,18% trzecioklasistek. Badani chłopcy nie umieścili *rodziny* na szczycie hierarchii.

Jednokrotnie na I miejscu uczniowskiego systemu wartości znalazły się *prawda* i *przyjaźń*, co stanowi po 7,69% wyborów trzecioklasistów z Ozimka. Zarówno *prawda*, jak i *przyjaźń* zostały uznane za najistotniejsze w życiu przez żeńskie przedstawicielki badanej grupy; ich wybory stanowią po 9,09% wszystkich odpowiedzi dziewcząt. Żaden z chłopców nie uznał tych wartości za priorytetowe.

Dokładnie połowa **czwartoklasistów z Ozimka**³¹ – 10 na 20 badanych, czyli 50% osób – zadeklarowała, iż za najbardziej znaczącą wartość uznaje *Boga*. 44,44% chłopców (4 czwartoklasistów na 9) i 54,54% dziewczynek (6 na 11 badanych) umieściło *Boga* na I miejscu.

Badani uczniowie docenili także *rodzinę*. 6 spośród nich (czyli 30% ankietowanych) uważa ją za najbardziej znaczącą wartość. Na I pozycji umieściło ją 2 chłopców (22,22% badanych) i 4 dziewczynki (czyli 36,36% przedstawicieli płci żeńskiej).

10% respondentów (czyli 2 osoby) określiło *życie* mianem najistotniejszej wartości. Tymi osobami byli 2 chłopcy (22,22% badanych), bowiem żadna dziewczynka nie umieściła *życia* na szczycie hierarchii.

Jednokrotnie na I pozycji (w wyniku wyboru 5% ankietowanych) znalazły się *mądrość* i *zdrowie*. *Mądrość* doceniło 11,11% chłopców (1 osoba), a *zdrowie* – 9,09% dziewczynek (również 1 osoba). Co za tym idzie, żadna dziewczynka nie wskazała *mądrości*, jako wartości priorytetowej w jej życiu, a żaden chłopak nie uznał *zdrowia* za najważniejszą wartość.

³⁰ Por. aneks, zał. 5., tab. 69.

³¹ Por. aneks, zał. 5., tab. 70.

Dla większości **szóstoklasistów z Ozimka**³² najistotniejszą wartością, podobnie jak dla ich młodszych kolegów, jest *Bóg*. Taką deklarację złożyło 13 na 22 uczniów, czyli 59,09% dzieci z tej grupy wiekowej. Co ciekawe, byli to sami chłopcy (czyli 72,22% z nich).

36,36% ankietowanych, czyli 8 osób, najbardziej ceni *rodzinę*. Jest ona ważna dla 5 chłopców (27,77%) i 3 dziewczynek (75%).

Natomiast w odczuciu 1 osoby (co stanowi 4,54% wszystkich odpowiedzi) – dziewczynki – najistotniejszą cnotą jest *miłość* (ta odpowiedź stanowi 25% wskazań dokonanych przez żeńskie przedstawicielki klasy).

³² Por. aneks, zał. 5, tab. 71.

Tabela 15.

Wartości najważniejsze w opinii uczniów z **Mysłowic**

Ranga	Wartość uznana przez respondentów za najważniejszą	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu																	
		Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
		razem		ch		dz		razem		ch		dz		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	16	61,53%	11	68,75%	5	50%	23	76,66%	6	100%	17	70,83%	13	46,42%	8	42,1%	5	55,55%
2.	rodzina	9	34,61%	4	25%	5	50%	2	6,66%	-	-	2	8,33%	9	32,14%	6	31,57%	3	33,33%
3.	miłość	-	-	-	-	-	-	4	13,33%	-	-	4	16,66%	1	3,57%	1	5,26%	-	-
4.	dobro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7,14%	1	5,26%	1	11,11%
	życie	1	3,84%	1	6,25%	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,57%	1	5,26%	-	-
5.	mądrość	-	-	-	-	-	-	1	3,33%	-	-	1	4,16%	-	-	-	-	-	-
	praca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,57%	1	5,26%	-	-
	zdrowie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,57%	1	5,26%	-	-
SUMA		26	100%	16	100%	10	100%	30	100%	6	100%	24	100%	28	100%	19	100%	9	100%

Z zebranych danych wynika, iż wartością najbardziej cenioną przez **trzecioklasistów z Mysłowic**³³ jest *Bóg*. Ponad połowa ankietowanych (dokładnie 61,53%), czyli 16 na 26 osób umieściło ją na najwyższym miejscu. Uczyniło tak 11 chłopców (68,75%) i 5 dziewczynek (50%).

Nieco rzadziej (bo 9 razy) na pierwszym miejscu pojawiła się *rodzina*. Takiego wskazania dokonało 34,61% badanych. Spośród 16 chłopców, tylko 4 (co daje 25% odpowiedzi) umieściło tę wartość na I miejscu. Jeśli chodzi o dziewczynki, to 50% z nich (5 na 10 ankietowanych), umieściła *rodzinę* na szczycie hierarchii.

Kolejną wartością, która w hierarchii trzecioklasistów z Mysłowic znalazła się na I miejscu, było *życie*. Wybrała ją zaledwie 1 osoba (chłopak), co stanowi 3,84% odpowiedzi wszystkich badanych i 6,25% odpowiedzi wskazanych przez chłopców. Tym samym, żadna z ankietowanych dziewcząt nie wskazała na *życie* jako na najcenniejszą wartość.

Zdecydowana większość **czwartoklasistów z Mysłowic**³⁴, bo aż 76,66% (czyli 23 na 30 ankietowanych), za najważniejszą wartość uważa *Boga*. Takiego wyboru dokonało 100% chłopców (6 na 6 badanych) i 70,83% dziewczynek (czyli 17 na 24 ankietowane).

13,33% respondentów (tj. 4 osoby na 30) na I miejscu umieściło *miłość* – czwartoklasistami, którzy dokonali takiego wyboru były dziewczynki (4 na 24 ankietowane, co stanowi 16,66% odpowiedzi przedstawicielek płci żeńskiej). Żaden chłopak z badanej próby nie uznał *miłości*, za najważniejszą w życiu wartość.

Dla 6,66% badanych (2 osób) najcenniejsza okazała się *rodzina*. Wskazały na nią 2 dziewczynki, czyli 8,33% ankietowanych. Co za tym idzie, żaden chłopak nie umieścił rodziny na I miejscu.

Wśród wartości uznawanych przez czwartoklasistów z Mysłowic, na I miejscu znalazła się również *mądrość*. Wybrała ją tylko 1 osoba – dziewczynka – co stanowi 3,33% wszystkich odpowiedzi przedstawicieli obojga płci i 4,16% wskazań dziewcząt. Żaden z ankietowanych chłopców nie określił tej wartości mianem najważniejszej.

Również **szóstoklasiści z Mysłowic**³⁵, za najważniejszą wartość uznali *Boga*. Cnotę tę na pierwszym miejscu umieściła prawie połowa szóstoklasistów, tzn. 13 na 28 uczniów, co daje 46,42% wszystkich odpowiedzi. *Boga* ceni 42,1% chłopców (czyli 8 na 19 ankietowanych) i 55,55% dziewcząt (czyli 5 na 9 badanych).

³³ Por. aneks, zał. 5, tab. 72.

³⁴ Por. aneks, zał. 5, tab. 73.

³⁵ Por. aneks, zał. 5, tab. 74.

Kolejną wartością uznawaną przez respondentów za najważniejszą jest *rodzina*. Na szczycie hierarchii umieściło ją 32,14% ankietowanych, czyli 9 osób – sześciu chłopców i 3 dziewczynki. Wartość tę za najistotniejszą uznało 31,57% przedstawicieli płci męskiej i 33,33% przedstawicielek płci żeńskiej.

Dwa razy na szczycie hierarchii szóstoklasistów z Mysłowic znalazło się *dobro*. Takiej odpowiedzi udzieliło 7,14% ankietowanych, w tym 5,26% chłopców (1 osoba na 19) i 11,11% dziewczynek (również 1 osoba na 9 badanych).

Cztery wartości znalazły się jednokrotnie na I miejscu dziecięcej listy, co daje po 3,57% wszystkich odpowiedzi. Były to: *miłość*, *zdrowie*, *praca* i *życie*. Wszystkie te cnoty zostały wskazane przez chłopców z klas szóstych, co stanowi po 5,26% wszystkich chłopięcych odpowiedzi.

Tabela 16.

Wartości najważniejsze w opinii uczniów z **Brzczkowie**

Ranga	Wartość uznana przez respondentów za najważniejszą	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu																	
		Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
		razem		ch		dz		razem		ch		dz		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	15	51,72%	8	57,14%	7	46,66%	20	95,23%	10	90,9%	10	100%	12	70,58%	4	66,66%	8	72,72%
2.	rodzina	8	27,58%	5	35,71%	3	20%	-	-	-	-	-	-	2	11,76%	-	-	2	18,18%
3.	życie	4	13,79%	1	7,14%	3	20%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	miłość	1	3,44%	-	-	1	6,66%	1	4,76%	1	9,09%	-	-	1	5,88%	1	16,66%	-	-
5.	pieniądze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,88%	1	16,66%	-	-
	przyjaźń	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,88%	-	-	1	9,09%
	zdrowie	1	3,44%	-	-	1	6,66%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA		29	100%	14	100%	15	100%	21	100%	11	100%	10	100%	17	100%	6	100%	11	100%

Ponad połowa, czyli 15 na 29 **trzecioklasistów z Brzęczkowic**³⁶ (co daje 51,72%) najwyżej w hierarchii wartości stawia *Boga*. Takiej odpowiedzi udzieliło 57,14% chłopców (8 z 13 ankietowanych) i 46,66% dziewczynek (czyli 7 na 15 pytanych).

8 osób, czyli 27,58% badanych, w tym 5 chłopców (35,71%) i 3 dziewczynki (20%) najwyżej ceni *rodzinę*.

Kolejną wartością uznawaną przez uczniów za najważniejszą jest *życie*. Takiej odpowiedzi udzieliło 4 trzecioklasistów (13,79%) z Brzęczkowic, w tym: 1 chłopiec (co daje 7,14% ankietowanych) i 3 dziewczynki (20% badanych).

Jednokrotnie na szczycie dziecięcej hierarchii pojawiły się *miłość* i *zdrowie*, co stanowi po 3,44% wszystkich odpowiedzi. Obie wartości zostały wskazane przez żeńską część klasy, co daje po 6,66% dziewczęcych głosów.

Prawie wszyscy **czwartoklasiści z Brzęczkowic**³⁷, bo aż 95,23% ankietowanych (czyli 20 na 21 osób) za najważniejszą wartość w życiu uznali *Boga*. Takiego wyboru dokonało 10 chłopców (90,9% odpowiadających) i 10 dziewczynek (100% pytanych).

Jedna osoba, co daje 4,76% wszystkich odpowiedzi, najwyżej ceni *miłość*. Taka odpowiedź, udzielona przez chłopca, stanowi 9,09% głosów męskiej części respondentów.

Większość **szóstoklasistów z Brzęczkowic**³⁸, 70,58% (czyli 12 osób na 17 ankietowanych) za najważniejszą cnotę uznała *Boga*.

Na szczycie swojej hierarchii umieściło tę wartość 66,66% chłopców (4 osoby) i 72,72% dziewcząt (8 badanych). 11,76% dzieci (2 szóstoklasistów), a dokładnie dziewczynek ceni *rodzinę* (taką odpowiedź zaznaczyło 18,18% spośród ankietowanych dziewcząt).

Jednokrotnie, co stanowi po 5,88% wszystkich głosów w tej klasie, na szczycie dziecięcej hierarchii znalazły się *miłość*, *pieniądze* i *przyjaźń*. Każda z dwóch pierwszych wartości została wskazana przez jednego chłopca (co daje po 16,66% głosów), ostatnia z wymienionych wartości została doceniona przez dziewczynkę (jej głos stanowi 9,09% żeńskich odpowiedzi w badanej grupie.)

³⁶ Por. aneks, zał. 5, tab. 75.

³⁷ Por. aneks, zał. 5, tab. 76.

³⁸ Por. aneks, zał. 5, tab. 77.

Tabela 17.

Wartości najważniejsze w opinii uczniów z **Pruchnika**

Ranga	Wartość uznana przez respondentów za najważniejszą	Liczba wskazań danej wartości na I miejscu																	
		Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
		razem		ch		dz		razem		ch		dz		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	28	93,33%	14	100%	14	87,5%	35	94,59%	14	93,33%	21	95,45%	21	77,77%	13	92,85%	8	61,53%
2.	rodzina	2	6,66%	-	-	2	12,5%	2	5,4%	1	6,66%	1	4,54%	1	3,7%	-	-	1	7,69%
3.	dobro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7,4%	1	7,14%	1	7,69%
4.	miłość	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7%	-	-	1	7,69%
	pieniądze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7%	-	-	1	7,69%
	zabawa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,7%	-	-	1	7,69%
SUMA		30	100	14	100%	16	100%	37	100%	15	100%	22	100%	27	100%	14	100%	13	100%

Niemal wszyscy **trzecioklasiści z Pruchnika**³⁹ – 93,33% osób (czyli 28 na 30 ankietowanych) – za najcenniejszą wartość także uznają *Boga*. Takiego wyboru dokonali wszyscy chłopcy (14 badanych) i 14 spośród 16 dziewcząt (czyli 87,5%).

Natomiast 2 z ankietowanych dziewcząt (co stanowi 6,66% wszystkich odpowiedzi i 12,5% odpowiedzi dziewcząt) na szczycie hierarchii umieściły *rodzinę*.

Również prawie wszyscy **czwartoklasiści z Pruchnika**⁴⁰, bo aż 94,59% ankietowanych (czyli 35 na 37 osób) za najważniejszą wartość w życiu uznali *Boga*. Takiego wyboru dokonało 14 chłopców (93,33% odpowiadających) i 21 dziewczynek (95,45% pytanych).

Dwie osoby (co stanowi 5,4% wszystkich odpowiedzi), w tym: jeden chłopiec (6,66% odpowiedzi) i jedna dziewczynka (4,54% wskazań) najwyżej ceni *rodzinę*.

W większości odpowiedzi **szóstoklasistów z Pruchnika**⁴¹ także dominował *Bóg*. Takiego wskazania dokonało 77,77% ankietowanych (czyli 21 na 27 osób). Na szczycie swojej hierarchii umieściło tę wartość aż 92,85% chłopców (13 osób) i 61,53% dziewcząt (8 badanych).

7,4% dzieci (2 szóstoklasistów) – jeden chłopiec (czyli 7,14% spośród ankietowanych) i jedna dziewczynka (co daje 7,69%) – najwyżej ceni *dobro*.

Jednokrotnie, co stanowi po 3,7% wszystkich głosów w badanej grupie, na szczycie dziecięcej hierarchii znalazły się: *miłość*, *pieniądze*, *rodzina* i *zabawa*. Każda z tych odpowiedzi została wskazana przez jednego przedstawiciela męskiej części klasy (co daje po 7,69% chłopięcych głosów).

Podsumowanie analizy uwzględniającej determinant środowiska

Reasumując dotychczasową analizę uwzględniającą zróżnicowanie środowiskowe badanych, warto zestawić ze sobą i porównać odpowiedzi uczniów pochodzących z różnych miejscowości. Pozwoli to na wychwycenie wszelkich różnic i podobieństw w wyborach uczniów mieszkających w miastach (w Mysłowicach, w mniejszej miejscowości – Ozimku, w dzielnicy – Brzęczkowice) oraz na wsi (w Pruchniku). Takie dane zestawiono w tabeli 18:

³⁹ Por. aneks, zał. 5, tab. 78.

⁴⁰ Por. aneks, zał. 5, tab. 79.

⁴¹ Por. aneks, zał. 5, tab. 80.

Tabela 18.

Wartości najważniejsze w opinii wszystkich uczniów (według determinantu **środowiska**)

Liczba wskazań danej wartości na I miejscu															
Ozimek				Mysłowice				Brzęczkowice				Pruchnik			
Ranga	wartość	razem		Ranga	wartość	razem		Ranga	wartość	razem		Ranga	wartość	razem	
		w liczbach	w %			w liczbach	w %			w liczbach	w %			w liczbach	w %
1.	Bóg	32	58,18%	1.	Bóg	52	61,9%	1.	Bóg	47	70,14%	1.	Bóg	84	89,36%
2.	rodzina	16	29,09%	2.	rodzina	20	23,8%	2.	rodzina	10	14,92%	2.	rodzina	5	5,31%
3.	życie	2	3,63%	3.	miłość	5	5,95%	3.	życie	4	5,97%	3.	dobro	2	2,12%
4.	mądrość	1	1,81%	4.	dobro	2	2,38%	4.	miłość	3	4,47%	4.	miłość	1	1,06%
	miłość	1	1,81%		życie	2	2,38%	5.	pieniądze	1	1,49%		pieniądze	1	1,06%
	prawda	1	1,81%	mądrość	1	1,19%	przyjaźń		1	1,49%	zabawa		1	1,06%	
	przyjaźń	1	1,81%	praca	1	1,19%	zdrowie		1	1,49%	-	-	-	-	
	zdrowie	1	1,81%	zdrowie	1	1,19%	-	-	-	-	-	-	-	-	
SUMA		55	100%	SUMA		84	100%	SUMA		67	100%	SUMA		94	100%

Porównując zgromadzone dane, łatwo zauważyć, iż we wszystkich dziecięcych hierarchiach wartości, jakie udało się utworzyć po przeanalizowaniu odpowiedzi uczniów pochodzących z różnych środowisk, na pierwszym miejscu znajduje się *Bóg*, a na drugim *rodzina*. Widnieją natomiast pewne różnice dotyczące liczby wskazań tychże cnót w poszczególnych grupach środowiskowych.

Najwięcej wskazań *Boga* jako najważniejszej cnoty dokonali uczniowie ze środowiska wiejskiego. Odpowiedź tę wybrało aż 89,36% respondentów (84 na 94 ankietowanych) z Pruchnika. *Boga* ceni też 70,14% uczniów (47 na 67 badanych) z dzielnicy Brzęczkowice; 61,9% (tj. 52 na 84) dzieci z miasta Mysłowice oraz najmniej, bo 58,18% (czyli 32 na 55 badanych) uczniów z Ozimka. Zatem im mniejsze środowisko, tym chętniej pochodzący z niego uczniowie deklarują wybór *Boga* jako najistotniejszej w ich odczuciu wartości. Być może ma to związek z większą religijnością przypisywaną ludziom z mniejszych społeczności, a także z zachodzącymi w Polsce i na świecie przemianami cywilizacyjno-kulturowymi, których oddziaływanie w mniejszym stopniu są odczuwalne na wsiach i w mniejszych miejscowościach niż w dużych aglomeracjach miejskich. Do podobnych wniosków doszedł także Ryszard Jedliński. Wyniki jego badań w zakresie zależności między akceptowalnością *Boga* a wielkością środowiska, z którego pochodziła badana przez niego młodzież, zrodziły podobną konkluzję: „badani uczniowie ze środowiska wiejskiego, w którym tradycja chrześcijańska w niewielkim tylko stopniu została nadwątlona przez świeckie wzory i normy kultury masowej, umieściły tę wartość (...) na pierwszym miejscu”⁴². Niewielkie odstępstwo od tej prawidłowości wykazują wyniki badań z Ozimka.

Jeżeli chodzi o *rodzinę*, to (procentowo) najwięcej wskazań otrzymała ona wśród uczniów mieszkających w Ozimku. Wskazało ją 29,09% uczniów z tego miasta (16 na 55 respondentów). Wartość tę ceni 23,8% ankietowanych (czyli 20 na 84 uczniów) z Mysłowic; 14,92% dzieci (10 na 67 osób) z Brzęczkowic oraz 5,31% respondentów (5 na 94) z Pruchnika. Wśród piętnastolatków badanych przez R. Jedlińskiego, wartość ta największym uznaniem cieszyła się w Krakowie i w miastach średniej wielkości – tam uplasowała się na 2 miejscu uczniowskiej hierarchii – a następnie w środowisku, gdzie znalazła się na trzecim miejscu. W mych badaniach widoczna jest prawidłowość: rola rodziny jako wartości rośnie tam, gdzie słabnie rola *Boga*.

⁴² R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 85.

Trzecie miejsce w dziecięcych hierarchiach zajęły takie wartości, jak: *życie*, *miłość* i *dobro*. Trudno porównywać tak rzadko wybierane wartości, ale warto wskazać częstotliwość ich wyboru, by ukazać spectrum wartości, w których poruszają się dzieci.

Pierwsza z wymienionych wartości została doceniona przez 5,97% uczniów (4 na 67 badanych) z Brzęczkowic i przez 3,63% dzieci (2 na 55) z Ozimka, uznana została także – zajmując czwarte miejsce na dziecięcej liście wartości – przez 2,38% respondentów (2 na 84) z Mysłowic.

Miłość – została ulokowana na trzecim miejscu przez 5,95% ankietowanych (5 na 84 odpowiadających) pochodzących z Mysłowic. Wartość tę ceni także - na co wskazuje umieszczenie jej na czwartej pozycji – 4,47% uczniów (3 osoby na 67 ankietowanych) z Brzęczkowic; 1,81% dzieci (tylko 1 osoba na 55) z Opoła i 1,06% (zaledwie 1 uczeń na 94 badanych) ze środowiska wiejskiego – z Pruchnika.

Na trzeciej pozycji dziecięcej hierarchii znalazło się także *dobro* – uznane przez 2,12% dzieci (2 na 94) z Pruchnika. Wartość tę aprobuje także 2,38% uczniów (2 na 84) z Mysłowic, umieszczając ją tym samym na czwartym miejscu listy najważniejszych wartości.

Pozostałe wartości, które uplasowały się na czwartym oraz na piątym miejscu są wyrazem jednostkowych odpowiedzi respondentów.

Uzupełnienie i podsumowanie rozważań dotyczących dziecięcej hierarchii wartości stanowi przedstawienie odpowiedzi wszystkich ankietowanych według determinantu **plci** (już bez powtórnego uwzględniania pochodzenia respondentów):

Tabela 19.

Wartość uznana za najważniejszą przez wszystkich ankietowanych (według determinantu **plci**)

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch		dz	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	215	71,66%	107	74,3%	108	69,23%
2.	rodzina	51	17%	23	15,97%	28	17,94%
3.	miłość	10	3,33%	3	2,08%	7	4,48%
4.	życie	8	2,66%	5	3,47%	3	1,92%
5.	dobro	4	1,33%	2	1,38%	2	1,28%
6.	zdrowie	3	1%	1	0,69%	2	1,28%
7.	mądrość	2	0,66%	1	0,69%	1	0,64%
	pieniądze	2	0,66%	1	0,69%	1	0,64%
	przyjaźń	2	0,66%	-	-	2	1,28%
8.	prawda	1	0,33%	-	-	1	0,64%
	zabawa	1	0,33%	-	-	1	0,64%
	praca	1	0,33%	1	0,69%	-	-
SUMA		300	100%	144	100%	156	100%

Zdecydowana większość respondentów, bo aż 215 na 300 badanych (czyli 71,66%), określa *Boga* mianem najważniejszej wartości w swym życiu. Przy czym liczba chłopców głosów stanowi 107 odpowiedzi (74,3%), a dziewczynek 108 (69,23%).

Na drugim miejscu dziecięcych wyborów uplasowała się *rodzina*, którą zaznaczyło 51 ankietowanych (co stanowi 17%), w tym 23 chłopców (15,97%) i 28 dziewczynek (17,94%).

Na trzecim miejscu uczniowskiej hierarchii wartości znalazła się *miłość*, ale zaledwie z liczbą 10 głosów (3,33%): 3 chłopięcych (2,08%) i 7 dziewczęcych (4,48%).

Kolejną cenioną przez respondentów cnotą jest *życie*. Takiego wskazania udzieliło 8 badanych (co stanowi 2,66%) – 5 chłopców (3,47%) i 3 dziewczynki (1,92%).

Dobro wskazało 4 ankietowanych (1,33%), to znaczy 2 przedstawicieli płci męskiej (1,38%) i 2 przedstawicielki żeńskiej części respondentów (1,28%).

Nieco mniej, bo 3 dzieci (1%) ceni *zdrowie*. Wartość tę wybrał 1 chłopiec (0,69%) i 2 dziewczynki (1,28%).

Aż trzy cnoty, każda z nich wybrana przez 2 ankietowanych (co stanowi po 0,66%) uplasowały się na siódmym miejscu dziecięcej hierarchii, są to: *mądrość* – wybrana przez 1 chłopca (0,69%) i 1 dziewczynkę (0,64%), *pieniądze* – docenione również przez 1 przedstawiciela męskiej części badanych (0,69%) i przez 1 respondentkę (0,64%), a także *przyjaźń* – wskazana przez 2 dziewczynki (1,28%).

Po 1 głosie (czyli po 0,33% głosów) otrzymały wartości, które zajęły ostatnie, ósme miejsce w dziecięcej hierarchii, a więc *prawda*, *zabawa* i *praca*. Pierwszą i drugą z wymienionych wartości wskazały dziewczynki (co stanowi po 0,64% głosów żeńskiej części badanych), a trzecią – 1 chłopak (0,69%).

Wartościami, które w ogóle nie zostały wybrane przez żadnego z 300 ankietowanych, są: *piękno*, *radość* i *talent*.

Podsumowanie analizy uwzględniającej determinant płci

Warto zauważyć, że w analizowanym materiale występują niewielkie różnice pomiędzy wyborami dziewcząt i chłopców. Przedstawiciele obu płci byli właściwie zgodni co do wartości umieszczanych na szczycie hierarchii. Choć można wskazać pewne subtelne różnice – *Boga* częściej wskazywali chłopcy (74,3% wskazań, a w wypadku dziewczynek – 69,23%), a *rodzinę* i *miłość* – dziewczynki (jeżeli chodzi o wybór *rodziny*, odnotowano 17,94% odpowiedzi dziewczynek i 15,97% wskazań chłopców, a w wypadku *miłości* – 4,48% głosów dziewcząt w stosunku do 2,08% głosów chłopców). Różnice te są jednak nieznaczne, mogą świadczyć jedynie o większej uczuciowości dziewczynek i ich przywiązania do rodziny – albo też o funkcjonujących stereotypach kulturowych – obligujących chłopców do ostrożności w manifestowaniu swych uczuć.

Poza tym widać nieco większy rozrzut w wyborach deklarowanych przez dziewczynki niż przez chłopców (łącznie wskazały one 11 wartości, a chłopcy – 9). Być może jest on wynikiem głębszego zastanowienia się dziewczynek nad znaczeniem wartości, które zostały przedstawione w pytaniu ankietowym, czy też mniejszej liczby mechanicznie dokonywanych wyborów. Być może świadczy też o większej otwartości respondentek, które chętniej przyznają się do hołdowania pewnym zasadom, wyznawania wartości związanych z uczuciami i pożądanymi postawami. A chłopcy – wychowywani na twardych mężczyzn, którzy nie płaczą – czują się zobligowani do nieobnoszenia się ze swymi odczuciami.

Podsumowanie dotychczasowych rozważań

Tak częsty wybór *Boga* jako najważniejszej wartości może być powodowany własnymi doświadczeniami młodych respondentów. Zwłaszcza najmłodszych z nich – trzecioklasistów, którzy niedawno (a przynajmniej większość z nich) przyjęli Sakrament Pierwszej Komunii Świętej. Z pewnością byli do tego wydarzenia sumiennie przygotowywani przez księży, katechetów i rodziców. Co za tym idzie, w ich świadomości mógł się głęboko zakorzenieć obraz Boga jako wartości ważnej, którą należy respektować. Część wyborów dotyczących tej cnoty mogła być zatem podyktowana przekonaniem, że tak należy wybrać, tak wypada zaznaczyć – wszak były to wybory deklarowane⁴³. Znaczną część wskazań mogą więc stanowić odpowiedzi stereotypowe.

Na wybory uczniów niewątpliwie miały wpływ czynniki społeczno-religijne. Żyjemy w takim kręgu kulturowym, w którym większość ludzi deklaruje, że jest katolikami (praktykującymi lub nie). Nasza przeszłość, historia, kultura są związane z religią. Wszelkie formuły, dogmaty religijne są silnie zakotwiczone w naszej świadomości, również w świadomości dzieci. Jak stwierdza J. Puzynina, jeżeli wierzy się w sferę transcendentną, to związane z nią wartości stają się najważniejsze. A z pewnością są takimi dla rodziców małych respondentów.

Nie powinien także dziwić wybór *rodziny* jako najważniejszej wartości. Wybory te zdają się subiektywne, podyktowane pozytywnymi doświadczeniami respondentów, związanymi z ich własnym życiem rodzinnym.

O wyborze wartości, która znalazła się na szczycie hierarchii u 10 ankietowanych osób – *miłości* – z pewnością zadecydowały doświadczenia i uczucia panujące w rodzinie. Jest bowiem mało prawdopodobne, aby dzieci dziewięcio-, jedenasto- i dwunastoletnie udzieliły odpowiedzi dotyczącej uczucia, jakie rodzi się między kobietą a mężczyzną. Choć nie wykluczam tego, iż ankietowani mogą przeżywać pierwsze zauroczenia i łączyć towarzyszące im wtedy stany emocjonalne z uczuciem *miłości*. Część odpowiedzi może natomiast traktować o *miłości do drugiego człowieka* (biorąc pod uwagę odczucia religijne, które być może leżały u podstaw wyboru *Boga*, istnieje duże prawdopodobieństwo, iż ankietowani, którzy zaznaczyli *miłość*, kierowali się tymi samymi przesłankami, możemy zatem założyć, że dokonując wyboru tejże wartości mieli, na myśli *miłość do bliźniego*).

⁴³ Zweryfikowaniu tej tezy posłuży analiza dziecięcych odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe, w którym uczniowie zostali zobligowani do wyboru grupy najbardziej cenionych pojęć. Pojęcia te są tożsame z wartościami zaproponowanymi uczniom w pierwszym pytaniu ankietowym, a zestawienie odpowiedzi respondentów będzie miało na celu potwierdzić lub podać w wątpliwość ich wcześniejsze deklaracje względem najistotniejszych w ich odczuciu cnot.

Ośmioro respondentów zdecydowało się umieścić na szczycie swojej hierarchii *życie*. Jest to wybór mogący świadczyć o dojrzałości badanych, którzy być może rozpatrują tę wartość w szeroko rozumianym aspekcie egzystencjalnym, być może biologicznym, mogą też łączyć tę wartość z inną cnotą – ze *zdrowiem*.

Pozostałe wybory uczniów są odpowiedziami jednostkowymi lub pojawiającymi się bardzo rzadko – dwa, trzy lub cztery razy na 300 ankiet poddanych analizie.

Wszystkie powyższe tezy zostaną zweryfikowane po przeanalizowaniu uczniowskich odpowiedzi na kolejne pytanie w podpunkcie 1.a.), dołączone do pierwszego pytania ankietowego, a traktujące o dziecięcych determinantach wyboru najważniejszej w ich odczuciu wartości.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań korelują z wnioskami innych badaczy analizujących językowy świat wartości dzieci i młodzieży.

Dziecięca hierarchia wartości, która została wyłoniona na podstawie przeprowadzonej przeze mnie analizy odpowiedzi uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkół podstawowych pokrywa się co do wyboru istotnych dla respondentów cnót z wynikami badań przeprowadzonych przez Ryszarda Jedlińskiego. Ankietowani przez niego piętnastolatki na szczycie listy wartości⁴⁴ umieścili kolejno: *rodzinę* (74,93%), *miłość* (74,33%), *Boga* (73,23%), *zdrowie* (73,23%), *przyjaźń* (62,04%), *życie* (52,85%). Obserwowane różnice dotyczą natomiast kolejności poszczególnych wartości w porównywanych hierarchiach i mogą w dużej mierze wynikać z różnic wiekowych dzielących te dwie grupy respondentów, a także z czasu, który minął od badań Jedlińskiego.

Z kolei badania przeprowadzone przez Urszulę Kopeć wśród uczniów klas pierwszych liceum wykazały, że największą popularnością⁴⁵ w tej grupie badanych cieszą się: *miłość* (92)⁴⁶, *przyjaźń* (67), *rodzina* (53), *rozwój nauki i techniki* (52), *wiara w Boga* (36), *piękno przyrody* (21), *rozwój medycyny* (20). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że wiele wartości ujawnionych w badaniach prowadzonych przez badaczkę nie zostało zamieszczonych w ankiecie, którą zaproponowałam moim respondentom. Urszula Kopeć prowadziła także badania nad hierarchią wartości uczniów klas trzecich liceum. Jak wynika z tych badań,

⁴⁴ Biorę pod uwagę tylko 6 pierwszych wartości wymienionych w tej hierarchii, gdyż moim zamiarem nie jest przeanalizowanie wszystkich wyborów dokonanych przez uczniów badanych przez Jedlińskiego, ale porównanie najczęstszych odpowiedzi (dokonanych przez ponad respondentów) z rezultatami moich badań.

⁴⁵ W tym przypadku także biorę pod uwagę najczęstsze uczniowskie wybory.

⁴⁶ W nawiasach ukazana jest frekwencja występowania danej wartości w stosunku do wszystkich 200 respondentów z danego przedziału wiekowego.

pierwsze i drugie miejsce zajmują te same wartości, które zostały docenione przez uczniów pierwszych klas liceum, są to: *miłość* (110) i *przyjaźń* (70). Kolejne wartości, wskazane przez tę grupę badanych, także pokrywają się z wartościami wskazanymi przez ich młodszych kolegów i koleżanki. Różnią się jedynie frekwencją występowania. I tak, w dalszej kolejności uplasowały się: *rozwój nauki i techniki* (52), *rodzina* (48), *rozwój medycyny* (35), *Bóg* (28), *piękno przyrody* (21).

Wybór *miłości*, jako najbardziej budującej wartości był zapewne podyktowany wiekiem badanych przez Kopeć uczniów. Jak podkreśla sama autorka, znajduje to swoje wytłumaczenie w psychologii rozwojowej człowieka i ma związek z silnym rozwojem emocjonalnym młodzieży znajdującej się w wieku dojrzewania⁴⁷. Umieszczenie wartości transcendentnej dopiero na piątej pozycji również może mieć związek z wiekiem uczniów, z ich dojrzewaniem, z intensywniejszym uczestnictwem w wielu różnych aktywnościach niezwiązanych z Kościołem ani z religią. Duży wpływ na zainteresowania młodzieży oraz na formy spędzania wolnego czasu mają też zapewne postępujące zmiany społeczne, rozwój komunikacji, mass media itp. Może o tym także świadczyć wybór *rozwój nauki i techniki* jako pozytywnej wartości. Badania językoznawczyni wskazują na wartości wybrane przez badane przeze mnie dzieci, jednak pojawiają się one w zupełnie innej kolejności, co potwierdza, że młodsze dzieci (z badanej przeze mnie populacji) mają swą własną hierarchię wartości.

⁴⁷ Zob. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 36.

6.2.2. UZASADNIENIE WYBORU NAJWAŻNIEJSZEJ WARTOŚCI

Pomocna w interpretacji motywacji uczniowskich wyborów może okazać się także analiza ich odpowiedzi na dodatkowe pytanie ankietowe⁴⁸ (punkt 1.a), pytanie 1., por. aneks, zał. 3.). Zobligowanie uczniów do uzasadnienia wyboru najważniejszej wartości miało na celu zapobiec mechanicznej hierarchizacji cnót i ograniczyć liczbę stereotypowych (czy deklaracyjnych) wskazań.

Analiza uczniowskich wypowiedzi dotyczących uzasadnienia wyboru najważniejszej wartości pozwoliła na przyjrzenie się domenom, które ujawniają się w dziecięcej konceptualizacji poszczególnych cnót. Przedstawiam najważniejsze dla dzieci wartości po kolei. Charakteryzując konceptualizację cnót, przy każdej zarysowującej się fascie i podkategorii zaznaczam w nawiasie liczbę odpowiadających jej dziecięcych konkretyzacji (uwzględniając podział na klasy), a następnie podaję kilka ich przykładów⁴⁹. W nawiasach kwadratowych podaję płeć uczniów (ch – chłopak, dz – dziewczynka), wiek (klasę) i miasto, z którego pochodzą respondenci. Ostateczna suma przykładów dziecięcych wypowiedzi jest większa niż liczba osób ankietowanych; wynika to z faktu, że niektóre konceptualizacje były wielokategorialne.

BÓG

Przypomnijmy, że cnotą uznaną za najważniejszą przez zdecydowaną większość badanych (215 na 300 ankietowanych, czyli 71,66%) był *Bóg*. W konsekwencji tego wyboru większość uczniowskich eksplikacji dotyczyła właśnie tej wartości, co zaowocowało dość precyzyjną konceptualizacją, odnoszącą się do wielu domen. W celu przejrzystszego przedstawienia analizowanego materiału, dotyczącego omawianej cnoty, zebrane dane przedstawiam w formie tabeli 20.:

⁴⁸ Pytanie 1.a) zostało dołączone do pytania dotyczącego dziecięcej hierarchii wartości i brzmiało następująco: *Wyjaśnij, dlaczego wartość, którą wpisałeś/ęś jako pierwszą, uważasz za najważniejszą* (por. aneks, zał. 3.).

⁴⁹ We wszystkich przykładach cytowane są dokładne odpowiedzi uczniów - poprawiałam tylko błędy ortograficzne. Pozostałe błędy zaznaczałam wykrzyknikiem w nawiasie (!).

Tabela 20.

Konceptualizacje dotyczące *Boga*

Fasety	Liczba dziecięcych konceptualizacji	Podkategorie	Suma wskazań danej podkategorii											
			wszyscy ankietowani				ch				dz			
			kl. III	kl. IV	kl. VI	razem	kl. III	kl. IV	kl. VI	razem	kl. III	kl. IV	kl. VI	razem
1. Definiowanie - kim jest <i>Bóg</i> ?	44	a) <i>Bóg</i> to pan	4	6	1	11	3	-	1	4	1	6	-	7
		b) <i>Bóg</i> to ojciec	3	2	1	6	1	1	1	3	2	1	-	3
		c) <i>Bóg</i> to Stwórca/Stworzyciel	2	2	2	6	2	1	1	4	-	1	1	2
		d) <i>Bóg</i> to najważniejsza rzecz	4	1	-	5	1	-	-	1	3	1	-	4
		e.) <i>Bóg</i> to król	2	-	-	2	1	-	-	1	1	-	-	1
		f) <i>Bóg</i> to miłość	2	-	-	2	1	-	-	1	1	-	-	1
		g) <i>Bóg</i> to nauczyciel	1	1	-	2	1	-	-	1	-	1	-	1
		h) <i>Bóg</i> to osoba	1	-	1	2	1	-	-	1	-	-	1	1
		i) <i>Bóg</i> to przyjaciel	1	-	1	2	-	-	1	1	1	-	-	1
		j) <i>Bóg</i> jest wszystkim	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
		k) <i>Bóg</i> to Chrystus	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
		l) <i>Bóg</i> to człowiek	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1
		l) <i>Bóg</i> to prawda	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
		m) <i>Bóg</i> to wartość	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
		n) <i>Bóg</i> to zbawienie	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-
2. Wartościowanie, ocenianie – jaki jest <i>Bóg</i> ?	134	a) ważny/najważniejszy	40	44	31	115	19	18	18	55	21	26	13	60
		b) decyzyjny	2	2	2	6	2	-	-	2	-	2	2	4
		c) dobry	3	-	1	4	1	-	1	2	2	-	-	2
		d) wszechmocny/wszechmogący	-	-	3	3	-	-	1	1	-	-	2	2
		e) mądry	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1
		f) największy	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
		g) niezawodny	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
		h) poczciwy	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1
		i) sprawiedliwy	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
		j) uczciwy	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1

3. Działanie - co robi Bóg?	239	a) stworzył świat i ludzi	42	42	22	106	25	13	11	49	17	29	11	57
		b) dał życie (wieczne)	8	20	8	36	3	5	5	13	5	15	3	23
		c) kocha mnie, kocha ludzi	9	18	6	33	4	9	4	17	5	9	2	16
		d) obdarowuje ludzi	1	6	2	9	1	2	2	5	-	4	-	4
		e) umarł (poświęcił się dla ludzi)	2	4	3	9	-	-	1	1	2	4	2	8
		f) daje rodzinę	2	4	1	7	2	-	1	3	-	4	-	4
		g) oddał/zesłał swojego Syna	3	3	-	6	1	-	-	1	2	3	-	5
		h) opiekuje się ludźmi	1	4	1	6	1	1	-	2	-	3	1	4
		i) pomaga	-	3	3	6	-	1	-	1	-	2	3	5
		j) uczy	4	2	-	6	3	-	-	3	1	2	-	3
		k) wybacza (grzechy)	1	4	-	5	1	1	-	2	-	3	-	3
		l) zbawi/zbawił ludzi	2	2	1	5	1	2	1	4	1	-	-	1
		ł) osądzi ludzi	-	1	1	2	-	-	1	1	-	1	-	1
		m) czyni cuda	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
		n) słucha	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1
		o) zwyciężył śmierć	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-
4. Relacja: człowiek – Bóg	51	a) kocha Boga	3	13	4	20	2	6	1	9	1	7	3	11
		b) wierzy w Boga (jest religijny)	2	9	7	18	1	4	4	9	1	5	3	9
		c) dziękuje Bogu	2	1	2	5	1	-	1	2	1	1	1	3
		d) modli się do Boga	-	1	2	3	-	-	-	-	-	1	2	3
		e) szanuje Boga	-	3	-	3	-	1	-	1	-	2	-	2
		f) ufa Bogu	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2
5. Lokatywność – miejsca i rzeczy związane z Bogiem	8	a) niebo	-	2	3	5	-	1	3	4	-	1	-	1
		b) Komunia Święta ⁵⁰	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1
		c) kościół ⁵¹	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
		d) ludzkie serca	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1

⁵⁰ Myślę, że respondenci pisali o Komunii Świętej w znaczeniu Chrystusa Eucharystycznego – dlatego zapis wielką literą.

⁵¹ Tutaj w znaczeniu miejsca, budynku, świątyni – stąd pisownia małą literą.

Odpowiedzi wszystkich ankietowanych uzasadniające wybór *Boga* jako najistotniejszej cnoty zakwalifikowałam do pięciu kategorii (faset). Można wśród nich wyodrębnić próby definiowania pojęcia *Boga*, odnalezienia innych słów, którymi można jego postać określić, określenie jego cech skupione na wartościowaniu, działania *Boga*, relacje człowieka do *Boga* i jego lokatywność (miejsca i rzeczy związane z *Bogiem*). Przyjrzyjmy się tym fasetom dokładniej:

1. Definiowanie: kim jest *Bóg*? (44 konceptualizacje)

a) **BÓG TO PAN – 4 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**, np.: *Wybrałem Boga ponieważ jest moim Panem* [ch, III kl., Ozimek], *Najważniejszy (!) jest Bóg (!) bo stworzył świat. Bóg, Chrystus, Pan, Stwórca* [ch, III kl., Pruchnik], *gdyby nie nasz Pan* [dz, III kl., Pruchnik]; **6 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *zawdzięczam wszystko Panu* [dz, IV kl., Mysłówice], *dzięki panu* [dz, IV kl., Mysłówice]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów**: *Wybrałem Boga, gdyż on jest Panem wszystkiego i wszystkich* [ch, VI kl., Brzęczkowice];

b) **BÓG TO OJCIEC – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Bóg jest naszym najlepszym ojcem* [ch, III kl., Pruchnik], *Uważam że Bóg jest najważniejszy ponieważ dlatego że (!) on jest moim Ojcem* [dz, III kl., Pruchnik], *bo Bóg jest naszym ojcem* [dz, III kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *jesteśmy jego (...) dziećmi* [dz, IV kl., Mysłówice], *to nasz ojciec* [ch, IV kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów**: *Bóg jest naszym przebrany (!) ojcem* [ch, VI kl., Pruchnik],

c) **BÓG TO STWÓRCA/STWORZYCIEL – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Najważniejszy (!) jest Bóg bo stworzył świat. Bóg, Chrystus, Pan, Stwórca* [ch, III kl., Pruchnik], *Najważniejszy (!) jest Bóg bo jest stwórcą całego świata* [ch, III kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np. *to nasz (...) stwórca* [ch, IV kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *jest stwórcą świata* [ch, VI kl., Ozimek], *Bo jest stwórcą świata* [dz, VI kl., Pruchnik],

d) **BÓG TO NAJWAŻNIEJSZA RZECZ – 4 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Dla mnie Bóg jest najważniejszą rzeczą* [dz, III kl., Ozimek], *Ja uważam to (!) rzecz za najważniejszą* [dz, III kl., Ozimek], *Uważam, że to jest najważniejsza rzecz* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Ja uważam, że najważniejszą rzecz (!) na całym świecie jest Bóg* [ch, III kl.,

Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Bóg jest dla mnie najważniejszą rzeczą* [dz, IV kl., Ozimek],

e) **BÓG TO KRÓL – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Bo Bóg jest królem* [ch, III kl., Mysłówice], *Bóg jest dobrym królem świata* [dz, III kl., Ozimek],

f) **BÓG TO MIŁOŚĆ – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Bóg jest miłością* [ch, III kl., Mysłówice], *Bóg jest miłością mą* [dz, III kl., Brzęczkowice],

g) **BÓG JEST WSZYSTKIM – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Ponieważ Bóg jest dla mnie wszystkim* [dz, VI kl., Mysłówice];

h) **BÓG TO NAUCZYCIEL – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Bóg jest naszym nauczycielem* [ch, III kl., Mysłówice]; **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *jesteśmy jego uczniami* [dz, IV kl., Mysłówice],

i) **BÓG TO OSOBA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Bóg jest w moim życiu ważną osobą* [ch, III kl., Mysłówice]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bóg, gdyż jest to osoba, której wierzę i ufam* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

j) **BÓG TO PRZYJACIEL – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Uważam, że Bóg jest najważniejszy dlatego (!) że jest dobrym przyjacielem* [dz, III kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bóg jest moim przyjacielem* [ch, VI kl., Ozimek],

k) **BÓG TO CHRYSZTUS – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Najważniejszy (!) jest Bóg (!) bo stworzył świat. Bóg, Chrystus, Pan, Stwórca* [ch, III kl., Pruchnik],

l) **BÓG TO CZŁOWIEK – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Bóg jest (...) poczciwym człowiekiem* [dz, IV kl., Brzęczkowice];

ł) **BÓG TO PRAWDA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *w tym świecie tylko on jest prawdą* [ch, IV kl., Pruchnik];

m) **BÓG TO WARTOŚĆ – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Uważam Boga za najważniejszą wartość* [ch, III kl., Mysłówice];

n) **BÓG TO ZBAWIENIE – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bóg jest zbawieniem naszym* [ch, VI kl., Ozimek].

Dziecięce definicje tej wartości są ewidentnie zakorzenione w nauce Kościoła, są zgodne z przedstawianym przez religię chrześcijańską obrazem *Boga*. Jawi się on zatem jako: *pan* (11), *ojciec* (6), *Stwórca/Stworzyciel* (6). Uczniowie podkreślają, że jest on *ich/naszym panem/ojcem*, a określając go *Stwórcą/Stworzycielem*, mają na myśli to, iż wykreował świat. Tego typu określenia można znaleźć w *Piśmie Świętym*, można więc stwierdzić, że definiowanie słowa *Bóg* zakreple w świadomości badanych ma swe podłoże w wiedzy biblijnej. W tradycji religijnej słowo *ojciec* odnoszone jest do pierwszej osoby boskiej – Boga Ojca⁵²: dzieci znają modlitwę *Ojcze nasz*, a czyniąc znak krzyża, mówią: *W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. Amen*. Z kolei leksem *pan*, zgodnie z treścią *Wyznania wiary*, przypisywany jest wszystkim trzem osobom boskim.

Nazywając *Boga Stwórcą/Stworzycielem*, dzieci odwołują się do biblijnego stworzenia świata znanego im z lekcji języka polskiego i religii (bądź też z nauk Kościoła lub z domu rodzinnego, w którym czyta się *Pismo Święte*), podczas których omawiane było stworzenie świata i człowieka. Doświadczenia dzieci w tym zakresie są zatem uwarunkowane również doświadczeniem kulturowo-religijnym.

Respondenci postrzegają *Boga* także jako *najważniejszą rzecz* (5) – wyłania się tu zatem profil „urzeczwionej” wartości transcendentnej. Jednak należy zaznaczyć, że ankietowani piszą o Bogu z szacunkiem, jako o *najważniejszej rzeczy (na świecie)*. Ta konceptualizacja najprawdopodobniej wywodzi się z potocznego rozumienia pojęcia *Boga*. Ma także związek z dziecięcym definiowaniem.

Uczniowie sytuują siebie na niższej pozycji w relacji z *Bogiem*, który jest ich *panem* (11), *królem* (2), *nauczycielem* (2), *osobą* (2) – *najważniejszą* i jedyną godną zaufania. Wymienione przez badanych określenia, wskazują na moc postaci (pojęcia). Domena, która się tu mocno osadziła to: władca (władza, wiedza, moc) – ktoś, kto decyduje i wie, ma dostęp do wiedzy.

Z jednostkowych wypowiedzi respondentów wynika, iż omawiana wartość oznacza dla nich postać: *Chrystusa, człowieka*, a ponadto uogólnione: *prawdę, wartość, wszystko, zbawienie*.

Tylko jedna uczniowska interpretacja definiująca, kim jest *Bóg*, to konceptualizacja wielokategorialna: *Bóg, Chrystus, Pan, Stwórca*.

⁵² W skład Trójcy Świętej wchodzi trzy Osoby Boskie: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty (por. *Główne prawdy wiary* [w:] *Skarbiec modlitw i pieśni*, oprac. red. A. Liskowacka, ks. J. Lisczyk, ks. J. Matysik, ks. A. Reginek, G. Pindur, P. Pindur, Katowice 1994, s. 7.).

Z powyższych konceptualizacji *Boga* wynika, że wszyscy ankietowani wysoko wartościują tę postać – zakładając, że określenie *Boga* mianem *Pana* ma pozytywną konotację (*panem* można nazwać także kogoś, kto podporządkowuje sobie poddanych, sprawuje nad nimi władzę i kontrolę, decyduje o ich losie⁵³), o czym świadczą sformułowania typu: *gdyby nie nasz Pan; zawdzięczam wszystko Panu; dzięki Panu* – wskazujące na wdzięczność człowieka względem czynów *Boga*, a jednocześnie Bóg jest dla dzieci kimś, kto stoi znacznie wyżej.

Natomiast określenie *Boga (pocziwym) człowiekiem* także wskazujące na pozytywną ewaluację (dowodzi tego użycie przymiotnika *pocziwy*), może co prawda świadczyć o zmniejszeniu jego rangi w oczach dziecka, ale w tym wypadku dowodzi raczej nadania mu bardziej ludzkich, „przyziemnych” cech, jest swoistym wyrazem antropomorfizmu. Jest to niejako próba oswojenia, przybliżenia sobie tej postaci. Podobnie można zinterpretować konceptualizację *Boga* jako *osoby* (np. *Bóg jest w moim życiu ważną osobą*).

Reasumując, można stwierdzić, że na wyłaniającą się z uczniowskich konceptualizacji wizję *Boga* niewątpliwie wpływ miały doświadczenia religijno-kulturowe respondentów oraz ukształtowana na ich podstawie wiedza potoczna, a także dziecięce kompetencje w definiowaniu.

2. Wartościowanie, ocenianie - jaki jest Bóg? (134 konceptualizacje)

a) **BÓG JEST WAŻNY/NAJWAŻNIEJSZY⁵⁴ – 40 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**, np.: *Bóg jest w moim życiu ważną osobą* [ch, III kl., Mysłowice], *Uważam Boga za najważniejszą wartość* [ch, III kl., Mysłowice], *Bóg jest dla mnie najważniejszy* [ch, III kl., Mysłowice], *nic nie jest tak ważne jak on* [dz, III kl., Ozimek], *Ja uważam to (!) rzecz za najważniejszą* [dz, III kl., Ozimek], *Bóg jest ważny* [ch, III kl., Ozimek], *Dla mnie Bóg jest najważniejszą rzeczą* [dz, III kl., Ozimek], *Uważam, że Bóg jest najważniejszy* [dz, III kl., Ozimek], *Najważniejszy jest dla mnie Bóg* [dz, III kl., Ozimek], *Dla mnie najważniejszy jest*

⁵³ Słownikowe znaczenie słowa *pan* brzmi: „1. <<mężczyzna>> (...). 2. <<forma grzecznościowa używana przy zwracaniu się do mężczyzny, z którym się nie jest w stosunkach rodzinnych, zażyłych, poufanych, lub w rozmowie o nim>> (...). 3. <<ten, kto ma władzę nad kim albo nad czym; władca>> (...). 4. <<mężczyzna stojący na czele domu, rodziny; gospodarz, chlebowódca>> (...). 5. <<bogacz; dawniej także: arystokrata; w Polsce przed rozbiorami: możnowładca, magnat (...)>> (...). 6. *uczn.* <<nauczyciel>> (...). 7. *Pan błm podn.* <<Bóg>> (...)”.

⁵⁴ W większości jest to definicja *idem per idem*, a czasami podkreślenie ważności Boga.

Bóg [dz, III kl., Ozimek], *dla mnie Bóg jest na pierwszym miejscu* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Uważam, że to jest najważniejsza rzecz* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Ja uważam, że najważniejszą rzecz (!) na całym świecie jest Bóg* [ch, III kl., Pruchnik], *Boga uważam za najważniejszego* [ch, III kl., Pruchnik], *Bóg jest dla mnie najważniejszy* [dz, III kl., Pruchnik]; **44 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *Bóg jest dla mnie najważniejszą rzeczą* [dz, IV kl., Ozimek], *Najważniejszy jest Bóg* [dz, IV kl., Mysłówice], *jest na pierwszym miejscu* [dz, IV kl., Mysłówice], *Ponieważ Bóg jest dla mnie ważny* [dz, IV kl., Brzęczkowice]; **31 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *Pierwszą wartość wybrałam dlatego ponieważ Bóg jest dla mnie najważniejszy* [dz, VI kl., Mysłówice], *Bóg dla ludzi jest najważniejszy* [ch, VI kl., Pruchnik], *Uważam tak, ponieważ Bóg jest dla mnie najważniejszy na świecie* [dz, VI kl., Pruchnik],

b) **BÓG JEST DECYZYJNY – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Bóg (...)* *decyduje czy ktoś jest zdrowy, dobry, mądry* [ch, III kl., Mysłówice], *Wybrałem Boga, bo od niego wszystko zależy* [ch, III kl., Brzęczkowice]; **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *Bo od niego wszystko zależy* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *kieruje moim życiem w połowie* [dz, IV kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *od niego wszystko zależy* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *od niego zależy całe moje życie* [dz, VI kl., Pruchnik],

c) **BÓG JEST DOBRY – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Bóg jest dobrym królem świata* [dz, III kl., Ozimek], *jest dla nas dobry* [ch, III kl., Mysłówice], *Uważam, że Bóg jest najważniejszy dlatego (!) że jest dobrym przyjacielem* [dz, III kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów**: *Bóg jest dobry* [ch, VI kl., Mysłówice],

d) **BÓG JEST WSZECHMOCNY/WSZECHMOGĄCY – 2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *Bóg jest wszechmogący* [dz, VI kl., Mysłówice], *Wybrałem Boga, gdyż on jest Panem wszystkiego i wszystkich* [ch, VI kl., Brzęczkowice],

e) **BÓG JEST MĄDRY – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów**: *on jest mądry i wie (!) co mam zrobić (!) żeby mi było dobrze* [dz, IV kl., Brzęczkowice],

f) **BÓG JEST NAJWIĘKSZY (NA ŚWIECIE) – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów**: *to największy Bóg na całym świecie* [ch, IV kl., Brzęczkowice],

g) **BÓG JEST NIEZAWODNY – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów**: *jest niezawodny* [ch, IV kl., Brzęczkowice],

h) **BÓG JEST POCZCIWY – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Bóg jest (...) pocziwym człowiekiem* [dz, IV kl., Brzęczkowice],

i) **BÓG JEST SPRAWIEDLIWY – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Bóg jest dla mnie najważniejszy ponieważ (!) (...) jest sprawiedliwy* [ch, III kl., Mysłówice],

j) **BÓG JEST UCZCIWY – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Bóg jest (...) uczciwym (...) człowiekiem* [dz, IV kl., Brzęczkowice].

Spośród powyższych 10 cech przypisywanych *Bogu* przez ankietowanych zdecydowanie dominuje określenie, że *Bóg jest ważny/najważniejszy*. Taka konkretyzacja pojawiła się aż 115 razy⁵⁵, co świadczy o wyjątkowo wysokim wartościowaniu tej cnoty przez dzieci. Respondenci zaznaczają, że *Bóg jest ważny/najważniejszy konkretnie dla nich, w ich życiu: Bóg jest w moim życiu ważną osobą; Bóg jest dla mnie najważniejszy; nic nie jest tak ważne (!) jak on; Dla mnie Bóg jest najważniejszą rzeczą; Najważniejszy jest dla mnie Bóg; najważniejszą rzecz (!) na całym świecie jest Bóg; Bóg jest dla mnie najważniejszą rzeczą; Najważniejszy jest Bóg; jest na pierwszym miejscu; Bóg jest dla mnie ważny; Bóg jest dla mnie najważniejszy na świecie itp.* Tylko jedna osoba odwołuje się do opinii podmiotu zbiorowego pisząc, że *Bóg dla ludzi jest najważniejszy*. Ankietowani, zapewniając o ważności tej wartości, podkreślają, że jest to ich zdanie, ich opinia: *Uważam Boga za najważniejszą wartość; Ja uważam to (!) rzecz za najważniejszą; Uważam, że Bóg jest najważniejszy; Ja uważam, że najważniejszą rzecz (!) na całym świecie jest Bóg itp.*

Pozostałe dziecięce konceptualizacje, odnoszące się do cech charakteryzujących *Boga*, stanowią jednostkowe przykłady uczniowskich kategoryzacji, pojawiły się od 1 do 6 razy.

3. Działanie – co robi *Bóg*? (239 konceptualizacji)

a) **STWORZYŁ ŚWIAT I LUDZI – 42 odpowiedzi wśród trzecioklasistów, np.:** *to on stworzył świat* [ch, III kl., Mysłówice], *stworzył ludzi i cały świat* [dz, III kl., Mysłówice], *Bóg stworzył świat, jakby go nie było (!) to by mnie i mojej rodziny nie było* [ch, III kl., Mysłówice], *Bóg (...) stworzył wszystkich ludzi i ziemię* [ch, III kl., Ozimek], *bo on stworzył*

⁵⁵ Pamiętając, że w sumie 215 uczniów uznało *Boga* za najważniejszą wartość, możemy oszacować, że ponad połowa z nich określiła go mianem *ważnego/najważniejszego*.

te wszystkie rzeczy, które są tu napisane. Bez niego nie byłoby niczego [dz, III kl., Ozimek], *Bóg stworzył mnie (...) i stworzył cały świat* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Bóg stworzył świat, zwierzęta i ludzi* [dz, III kl., Brzęczkowice], *jak by nie było Boga to (!) nie byłoby całego świata* [dz, III kl., Pruchnik], *bo stworzył świat, ludzi (!) zwierzęta i światłość* [dz, III kl., Pruchnik], *Bóg (!) dlatego że stworzył i nas (!) i różne rzeczy (!) Pokoje (!) i nas ludzi* [ch, III kl., Pruchnik], *Pan Bóg stworzył niebo i ziemię, zwierzęta, rośliny, drzewa, ludzi* [ch, III kl., Pruchnik]; **42 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *Bóg (...) stworzył świat* [dz, IV kl., Ozimek], *dał nam świat* [dz, IV kl., Mysłówice], *stworzył świat, mnie, moją rodzinę i koleżanki* [dz, IV kl., Mysłówice], *on wszystkie rzeczy i cały świat zbudował* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *potrafi zrobić coś z niczego* [dz, IV kl., Pruchnik]; **22 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *Wybrałam Boga, ponieważ dzięki niemu istnieję ja, jak i wszystko inne* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

b) DAŁ/DA ŻYCIE (WIECZNE) – 8 odpowiedzi wśród trzecioklasistów, np.: *Bóg jest najważniejszy (!) bo dał mi życie* [ch, III kl., Mysłówice], *i dał nam życie wieczne* [ch, III kl., Mysłówice], *bo właśnie on dał nam życie* [dz, III kl., Ozimek], *Bóg (...) dał mi życie wieczne* [ch, III kl., Brzęczkowice], *gdyby nie on (!) na ziemi (!) nie istniało (!) życie* [ch, III kl., Pruchnik], *dlatego mogę żyć* [ch, III kl., Pruchnik]; **20 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *dał nam (...) życie* [dz, IV kl., Mysłówice], *Bóg ofiarował mi (...) życie* [dz, IV kl., Mysłówice], *dzięki panu Bogu żyję* [dz, IV kl., Mysłówice], *Dlatego że pozwolił mi żyć na tym świecie* [dz, IV kl., Pruchnik]; **8 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *gdyby nie Bóg (!) nie byłoby (...) przede wszystkim (!) życia* [ch, VI kl., Ozimek], *Ponieważ Bóg dał nam dar życia* [dz, VI kl., Mysłówice], *to Bóg dał mi życie wieczne* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

c) KOCHA MNIE, KOCHA LUDZI – 9 odpowiedzi wśród trzecioklasistów, np.: *bo Bóg kocha nas* [dz, III kl., Ozimek], *Dla mnie najważniejszy jest Bóg, ponieważ nas kocha* [dz, III kl., Mysłówice], *Myślę tak ponieważ Bóg mnie i innych ludzi tak bardzo kocha* [dz, III kl., Mysłówice], *Bóg (...) kocha mnie* [ch, III kl., Brzęczkowice], *i okazuje mi miłość* [dz, III kl., Pruchnik], *czyn miłości do ludzi* [ch, III kl., Pruchnik]; **18 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *on mnie kocha* [dz, IV kl., Ozimek], *Bo mają (!) dla mnie (!) największą miłość* [dz, IV kl., Mysłówice], *Ponieważ Bóg mnie (...) z całego serca kocha* [dz, IV kl., Mysłówice], *kocha każdego człowieka takim (!) jakim jest* [ch, IV kl., Mysłówice], *Bóg bardzo kocha ludzi* [dz, IV kl., Mysłówice], *on nas kocha najbardziej* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *a on mnie kocha i cały świat* [dz, IV kl., Pruchnik], *Bóg wszystkich kocha* [dz, IV kl., Pruchnik], *i nas kocha za to jacy jesteśmy* [ch, IV kl., Pruchnik]; **6 odpowiedzi wśród**

szóstoklasistów, np.: *okazuje nam miłość* [dz, VI kl., Mysłówice], *Bóg kocha wszystkich* [ch, VI kl., Pruchnik],

d) **OBDAROWUJE LUDZI – 5 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *posiadam od niego różne dary* [dz, IV kl., Mysłówice], *wiem (!) że daje mi co najlepsze* [dz, IV kl., Pruchnik], *Bóg dał nam (...) dary, które są dla nas mile* [dz, IV kl., Pruchnik], *Bóg dał na pożywienie i napoje* [ch, IV kl., Pruchnik], *Bóg (...) nappełnił serca pokojem i miłością* [ch, III kl., Mysłówice], **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *dał mi zdrowie (!) gdy się urodziłam* [dz, IV kl., Mysłówice]; **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *Najważniejszy jest Bóg (!) ponieważ dał mi (...) zdrowie* [ch, VI kl., Ozimek], *gdyby nie Bóg (!) nie byłoby (...) zdrowia* [ch, VI kl., Ozimek],

e) **UMARŁ (POŚWIECIŁ SIĘ DLA LUDZI) – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *i umarł za nas na krzyżu* [dz, III kl., Mysłówice], *umarł za moje grzechy na krzyżu* [dz, III kl., Pruchnik]; **4 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *poświęcił dla mnie i dla innych życie* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *oddał za nas życie* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *cierpiał za nasze grzechy* [dz, IV kl., Pruchnik], *oddał swe życie za nas na krzyżu* [dz, IV kl., Pruchnik]; **3 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *zginął za nas* [ch, VI kl., Mysłówice], *umarł za nas* [dz, VI kl., Mysłówice],

f) **DAJE RODZINĘ – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *Bo Bóg (...) daje (...) kochaną rodzinę* [ch, III kl., Pruchnik], *mam wspaniałych braci i rodziców* [ch, III kl., Pruchnik]; **4 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *dał nam (...) rodzinę* [dz, IV kl., Mysłówice], *Bóg ofiarował mi rodzinę* [dz, IV kl., Mysłówice], *dzięki Panu Bogu mam bardzo dobrą rodzinę* [dz, IV kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów** *gdyby nie Bóg nie byłoby rodzin* [ch, IV kl., Mysłówice],

g) **ODDAŁ/ZESŁAŁ SWOJEGO SYNA – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *oddął nam swojego Syna na śmierć, żebyśmy mieli życie wieczne* [dz, III kl., Mysłówice], *zesłał nam swojego syna Jezusa* [dz, III kl., Mysłówice], *Bóg zesłał na ziemię swojego syna* [ch, III kl., Pruchnik]; **3 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *dał nam (...) swojego syna* [dz, IV kl., Mysłówice], *Bóg zesłał dla naszego zbawienia Jezusa* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *to On oddał Swego Syna na śmierć za nasze grzechy* [dz, IV kl., Pruchnik],

h) **OPIEKUJE SIĘ LUDŹMI – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów**: *Bóg się mną opiekuje i moją rodziną* [ch, III kl., Mysłówice]; **4 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.:

zawsze nade mną czuwa [dz, IV kl., Mysłówice], *Bo ochrania mnie od różnych rzeczy* [dz, IV kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *chroni mnie przed niebezpieczeństwem* [dz, VI kl., Mysłówice],

i) **POMAGA – 3 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *Bo uważam (!) że bez Boga nie zajdziemy daleko* [dz, IV kl., Ozimek], *Bóg (!) bo zawsze pomaga* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *Bóg wysłucha nasze prośby i wszystko się naprawi* [dz, IV kl., Pruchnik]; **3 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *wspomaga mnie w trudnych chwilach* [dz, VI kl., Mysłówice], *On pomaga mi w trudnych momentach* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *zwracam się do niego o pomoc w wielu sytuacjach, z których zawsze potem znajduję wyjście* [dz, VI kl., Pruchnik],

j) **UCZY – 4 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Bo Bóg uczy nas religii* [ch, III kl., Pruchnik], *Bo Bóg (...) daje nam mądrość* [ch, III kl., Pruchnik], *i daje nam dobre przykłady* [ch, III kl., Mysłówice]; *doradzi jak być lepszym* [dz, III kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *Mówi nam żebyśmy na świecie lub w swojej wiosce pomagali cierpiącym i chorym* [dz, IV kl., Pruchnik], *daje mi dobre wskazówki* [dz, IV kl., Pruchnik],

k) **WYBACZA (GRZECHY) – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Bóg (...)* *wybacza nam grzechy* [ch, III kl., Brzęczkowice]; **4 odpowiedzi wśród czwartoklasistów** *Bóg wybacza nam wszystkie złe rzeczy (grzechy)* [dz, IV kl., Pruchnik], *odpuszcza nam grzech* [dz, IV kl., Pruchnik], *i nam przebacza grzechy* [dz, IV kl., Pruchnik], *kocha wszystkich ludzi i przebacza im grzechy* [ch, IV kl., Pruchnik],

l) **ZBAWI/ZBAWIŁ LUDZI – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Bóg zesłał na ziemię swojego syna, ażeby nas zbawił* [ch, III kl., Pruchnik], *Bóg zesłał na ziemię swojego syna, żeby nas zbawił* [dz, III kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów,** np.: *przyjdzie nas zbawić* [ch, IV kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *wybawił nas* [ch, VI kl., Mysłówice],

ł) **OSĄDZI LUDZI – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *to on mnie osądzi* [dz, IV kl., Mysłówice]; **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *on może tylko nas osądzić* [ch, VI kl., Ozimek],

m) CZYNI CUDA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *Bóg czyni cuda* [ch, IV kl., Pruchnik],

n) SŁUCHA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *potrafi mnie wysłuchać* [dz, IV kl., Pruchnik],

o) ZWYCIĘŻYŁ ŚMIERĆ – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów: *Bóg zwyciężył śmierć* [ch, III kl., Mysłówice].

Z dziecięcych konkretyzacji wynika, że domena, w której osadzona jest główna rola *Boga*, opiera się na stworzeniu świata i ludzi (aż 106 odpowiedzi). Na taki wybór konceptualizacji niewątpliwie wpłynęło uczestnictwo w lekcjach religii, na których dużo uwagi poświęca się temu, że to Bóg stworzył świat (niebo i ziemię) oraz ludzi (Adama i Ewę). *Pismo Święte* otwiera *Księga Rodzaju* opisująca dokładnie akt stworzenia nieba i ziemi przez Boga. Wyłania się z tego opisu doskonałość wszechmogącego Stwórcy oraz obraz podległego Mu i od Niego zależnego człowieka. Choć część uczniów przytacza w swych wypowiedziach słowa zaczerpnięte z *Biblii*: *Bóg stworzył świat, zwierzęta i ludzi; bo stworzył świat, ludzi, zwierzęta i światłość; Pan Bóg stworzył niebo i ziemię, zwierzęta, rośliny, drzewa, ludzi*; to jednak większość ankietowanych posługuje się językiem potocznym, silniej nacechowanym emocjonalnie, np.: *Bóg stworzył świat, jakby go nie było (!) to by mnie i mojej rodziny nie było; bo on stworzył te wszystkie rzeczy, które są tu napisane. Bez niego nie było by niczego; jakby nie było Boga to nie było by całego świata; Bóg (!) dlatego że stworzył i nas (!) i różne rzeczy (!) Pokoje (!) i nas ludzi; stworzył świat, mnie, moją rodzinę i koleżanki; on wszystkie rzeczy i cały świat zbudował; potrafi zrobić coś z niczego; Wybrałam Boga, ponieważ dzięki niemu istnieję ja, jak i wszystko inne* [dz., VI kl., Brzęczkowice]. Tak liczne uczniowskie konceptualizacje skupione na działaniach Boga, niezależnie od rodzaju działalności, kreują postać Boga do domeny **działania**, czynią zeń głównego **działacza** (jak wcześniej wskazywały definicje: pana, nauczyciela, króla), który tworzy otaczający świat, decyduje o rodzinach, a także o samych dzieciach. Współgrają z myśleniem dzieci młodszych, które poszukują autorytetu i w każdym rezultacie dopatrują się czyjegoś antropomorfizowanego, przemyślanego działania.

Wszystkie uczniowskie konceptualizacje wskazują na pozytywne wartościowanie Boga przez respondentów. Świadczą o przekonaniu ankietowanych co do wszechmocy i potęgi Boga. Wskazują na zależność człowieka od wielkiego Stwórcy, któremu zawdzięczają wszystko, co mają – przy czym należy zaznaczyć, że młodzi respondenci głównie wymieniają

rzeczy niematerialne. Tego typu konceptualizacja determinowana jest czynnikami religijnymi i związanym z nimi doświadczeniem ankietowanych, a także, na co już wskazałam, typem myślenia dzieci.

Dość spora liczba uczniów (36 osób) wyróżniła fakt, iż Bóg dał/da życie (wieczne). Respondenci zwrócili uwagę zarówno na to, że Bóg ofiarował ludziom życie doczesne, ziemskie, np.: *gdyby nie on na ziemni nie istniało (!) życie; dlatego mogę żyć; dzięki panu Bogu żyję; Dlatego że pozwolił mi żyć na tym świecie*, jak i życie wieczne, np.: *i dał nam życie wieczne; Bóg dał mi życie wieczne; to Bóg dał mi życie wieczne*. Te konceptualizacje również motywowane są wiedzą religijną. Świadczą o tym zwłaszcza wypowiedzi traktujące o obiecanym przez Boga życiu wiecznym. Są one zgodne z nauką Kościoła oraz ze słowami Pisma Świętego. Uwarunkowane są zatem kulturowo.

Niewielu mniej, bo 33 ankietowanych, dostrzega, że Bóg kocha człowieka. Domena **miłości** ujawniła się już w definiowaniu Boga – wtedy Bóg był *miłością*. Respondenci dostrzegają, że Bóg kocha wszystkich ludzi, np.: *bo Bóg kocha nas; okazuje nam miłość; Bóg kocha wszystkich; Dla mnie najważniejszy jest Bóg, ponieważ nas kocha; Bóg wszystkich kocha; Myślę tak ponieważ Bóg mnie i innych ludzi tak bardzo kocha; czyn miłości do ludzi; kocha każdego człowieka takim (!) jakim jest*; a także konkretnie ich samych, np. *Bóg (...) kocha mnie; i okazuje mi miłość; on (!) mnie kocha; Bo mają (!) dla mnie największą miłość; Ponieważ Bóg mnie (...) z całego serca kocha*. Jedna osoba podzieliła się spostrzeżeniem, że *Bóg kocha cały świat*.

O sile boskiej miłości świadczą dziecięce konkretyzacje doprecyzowujące stopień Boskiej miłości, np.: *tak bardzo; z całego serca; najbardziej; bardzo*. Respondenci, chcąc wyrazić miłość Boga względem człowieka, nie zawsze korzystali z postaci werbalnej *kocham*, dziecięce konceptualizacje oscylowały wokół domeny *miłości*: *czyn miłości do ludzi; okazuje mi miłość; bo mają (!) dla mnie największą miłość; okazuje nam miłość*. Dwoje ankietowanych określiło także dlaczego/pomimo czego Bóg kocha człowieka: *kocha każdego człowieka takim (!) jakim jest; i nas kocha za to (!) jacy jesteśmy*.

Przekonanie o wielkiej, silnej, boskiej miłości determinowane jest zapewne wiedzą religijną respondentów wyniesioną w toku katechizacji i poszerzoną, być może, o własne doświadczenia z nią związane.

Pozostałe odpowiedzi ankietowanych wskazywały na to, iż Bóg: *obdarowuje ludzi, daje rodzinę, umiera* (poświęcił się dla ludzi), *oddaje/zsyła swojego Syna, opiekuje się ludźmi, pomaga, uczy, wybacz* (grzechy), *zbawi/zbawia ludzi, osądzi ludzi, czyni cuda, słucha, zwycięża śmierć*.

Ze wszystkich ujawnionych konceptualizacji wyłania się obraz **działacza i kreatora** – dobrego, potężnego, który stworzył świat i człowieka, przezwyciężył śmierć, nade wszystko kocha ludzi, opiekuje się nimi, dba o nich, poświęca dla nich nawet Swojego Syna. Dzieci przypisują Bogu wyłącznie pozytywne działania motywowane dobrem i szczęściem człowieka. Respondenci aksjologizują czyny Boga pozytywnie, są mu wdzięczni za wszystko, co robi dla ludzi, a także – konkretnie dla nich. Uczniowskie konceptualizacje silnie zakorzenione są w nauce Kościoła i wzbogacone prywatnym doświadczeniem uczniów.

4. Relacja: człowiek – Bóg (51 konceptualizacji)

a) **CZŁOWIEK KOCHA BOGA – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *i go kochamy* [ch, III kl., Mysłówice], *i go bardzo kocham* [ch, III kl., Mysłówice], *a my go też kochamy* [dz, III kl., Ozimek]; **13 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *a ja jego kocham* [dz, IV kl., Ozimek], *Ponieważ kocham Boga* [dz, IV kl., Ozimek], *Bóg (...) kocha mnie i ja go (!) też* [dz, IV kl., Ozimek], *i Go kocham* [ch, IV kl., Mysłówice], *Ponieważ kocham Boga* [ch, IV kl., Mysłówice], *każdy powinien kochać Boga* [ch, VI kl., Pruchnik]; **4 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *kocham go (!)* [dz, VI kl., Pruchnik],

b) **CZŁOWIEK WIERZY W BOGA (JEST RELIGIJNY) – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *To kwestia mojej wiary* [ch, III kl., Brzęczkowice], *wierzę (!) że go (!) spotkam* [dz, III kl., Pruchnik]; **9 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *bo wiara jest dzięki Bogu* [dz, IV kl., Ozimek], *wierzę w Niego* [ch, IV kl., Mysłówice], *wierzę* [ch, IV kl., Mysłówice], *jestem katoliczką* [dz, IV kl., Mysłówice], *mocno i wytrwale w niego wierzę* [dz, IV kl., Mysłówice], *Bo wierzę w Boga prawdziwego* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *Ponieważ wiara w Boga to najważniejsza rzecz. Wiara mnie umacnia* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *Uważam, że gdy wierzysz w Boga* [dz, IV kl., Brzęczkowice], *Bo w Boga trzeba wierzyć* [ch, IV kl., Pruchnik]; **7 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *Dla mnie najważniejszy jest Bóg (!) ponieważ jestem rodziną katolicką (!)* [dz, VI kl., Mysłówice], *Ponieważ jestem człowiekiem wierzącym* [ch, VI kl., Mysłówice], *Ponieważ człowiek musi w coś wierzyć* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *Dlatego, że jestem dzieckiem bożym (!) wpisałam jako pierwszą wartość Bóg (!)* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *Bóg jest najważniejszy, ponieważ trzeba wierzyć* [dz, VI kl., Pruchnik], *Ponieważ jestem chrześcijaninem* [ch, VI kl., Pruchnik], *Bo pierwsza wartość tego wyrazu jest religia (!)* [ch, VI kl., Pruchnik],

c) **CZŁOWIEK DZIĘKUJE *BOGU* – 2 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Uważam jako pierwsze Boga bo mnie stworzył i mu (!) za to dziękuje* [dz, III kl., Pruchnik], *więc należy mu (!) się chwała za ten czyn miłości do ludzi* [ch, III kl., Pruchnik]; **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Dlatego, że zawdzięczam wszystko Panu Bogu* [dz, IV kl., Mysłówice]; **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *i za to powinniśmy być wdzięczni* [dz, VI kl., Mysłówice], *trzeba mu (!) za to dziękować* [ch, VI kl., Pruchnik],

d) **CZŁOWIEK MODLI SIĘ DO *BOGA* – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Gdy jesteśmy w potrzebie, wystarczy, że się pomodlimy* [dz, IV kl., Pruchnik]; **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *gdy chorujemy (!) modlimy się o zdrowie* [ch, VI kl., Ozimek], *i modłę się do niego (!)* [dz, VI kl., Pruchnik],

e) **CZŁOWIEK SZANUJE *BOGA* – 3 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *stworzył świat, a my powinniśmy szanować to i Jego również* [dz, IV kl., Mysłówice], *należy mu (!) się uszanowanie* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *oddal za nas życie i dlatego Go szanuję* [dz, IV kl., Brzęczkowice],

f) **CZŁOWIEK UFA *BOGU* – 2 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *jest to osoba (!), której wierzę i ufam* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *trzeba wierzyć i mieć nadzieję, a czasami cudy (!) się zdarzają* [dz, VI kl., Pruchnik].

Konceptualizacje dotyczące relacji człowieka wobec Boga pozostają w domenach wskazanych podczas definiowania: **dobrego pana**, któremu się wierzy i ufa, a także w domenie **miłości**.

Znaczna część uczniów deklaruje, że żywi pozytywne uczucia względem *Boga*, takie jak: miłość, wiara, wdzięczność, szacunek; kilkoro respondentów przyznaje, że modli się do *Boga* i pokłada w Nim nadzieję, ufa Mu. Dziecięce konceptualizacje ponownie determinowane będą czynnikami religijnymi, o czym świadczą przytaczane przez respondentów słowa zaczerpnięte z nauki Kościoła, np.: *Dlatego, że jestem dzieckiem bożym; Wiara mnie umacnia; Bo wierzę w Boga prawdziwego*. Drugie z przytoczonych zdań wydaje się zaczerpnięte z Wyznania wiary, w którym czytamy: *Bóg prawdziwy z Boga prawdziwego*. Jednak większość uczniów, opisując relacje człowieka względem *Boga*, posługuje się językiem potocznym, czasem opartym na stereotypach, nierzadko spontanicznym, wyrażającym dziecięce emocje, np.: *jest to osoba (!), której wierzę i ufam; stworzył świat, a my powinniśmy szanować to i Jego również; Gdy jesteśmy w potrzebie, wystarczy, że się*

pomodlimy; Ponieważ człowiek musi w coś wierzyć; kocha mnie i ja go (!) też; każdy powinien kochać Boga. Konceptualizacje te są motywowane doświadczeniem dzieci powstałym na bazie wiedzy kulturowej (głównie religijnej i rodzinnej).

5. Lokatywność (miejsca i rzeczy związane z *Bogiem*) – 8 konceptualizacji

a) **NIEBO – 2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *chciałbym pójść do nieba* [ch, IV kl., Mysłówice], *chcę iść do nieba* [dz, IV kl., Pruchnik]; **3 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *Wpisałem Boga, ponieważ jak umrzemy (!) to będziemy żyć w niebie (!) nie będzie nam potrzebne nic innego* [ch, VI kl., Ozimek], *on (!) może tylko (...) wpuścić do nieba* [ch, VI kl., Ozimek], *Bóg, gdyż jak przestane żyć (!) trafię do nieba* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

b) **KOMUNIA ŚWIĘTA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Dlatego że: Pan Bóg (...) jest (...) w komuni (!)* [dz, III kl., Pruchnik],

c) **KOŚCIÓŁ – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *lubię chodzić do kościoła* [dz, IV kl., Ozimek], *Chodzę do kościoła* [ch, IV kl., Ozimek],

d) **LUDZKIE SERCA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Dlatego że: Pan Bóg (...) jest w naszych sercach* [dz, III kl., Pruchnik].

Respondenci przekonani są o tym, że spotkają *Boga* w niebie, które utożsamiane jest przez nich z miejscem życia wiecznego. Według ankietowanych *Bóg* obecny jest także w Komunii Świętej, w kościele i w ludzkich sercach – gdzie, jak uczą kapłani, trafia właśnie poprzez przyjęcie Komunii.

Tak jak to miało miejsce wcześniej, wszystkie powyższe konceptualizacje zakorzenione są głęboko w wiedzy religijnej, a także w powszechnie uznawanych, stereotypowych sądach na temat *Boga* i Jego egzystencji. Umiejscowione są w domenie związanej z **sacrum** oraz z **człowiekiem** (*ludzkie serca*).

Analiza danych zebranych na podstawie uczniowskich odpowiedzi na pytanie 1.a.), (które brzmi: *Wyjaśnij dlaczego wartość, którą wpisałeś/eś jako pierwszą, uważasz za najważniejszą?*) pozwoliła na wyekscerpowanie typowych konceptualizacji dotyczących omawianej wartości, wyodrębnionych z analizowanych faset:

- wartościowanie: *Bóg* jest ważny/najważniejszy (115 wypowiedzi);
- działanie: *Bóg* stworzył świat i ludzi (106 wypowiedzi);
- działanie: *Bóg* dał życie (36 wypowiedzi);
- działanie: *Bóg* kocha ludzi (33 wypowiedzi);
- relacje człowieka do *Boga*: człowiek kocha *Boga* (20 wypowiedzi);
- relacje człowieka do *Boga*: wierzy w *Boga* (jest religijny) (18 wypowiedzi);
- definiowanie: *Bóg* to pan (11 wypowiedzi);
- działanie: *Bóg* obdarowuje ludzi (9 wypowiedzi)
- działanie: *Bóg* umarł za ludzi (9 wypowiedzi).

Pozostałe konkretyzacje w wyodrębnionych fasetach możemy zaliczyć do odpowiedzi jednostkowych, które rzadko były werbalizowane przez respondentów (od 2 do 7 razy), albo pojawiały się tylko raz.

Użycie przez uczniów sformułowania, iż *Bóg jest ważny* (lub nawet *najważniejszy*) w ich życiu, w wielu wypadkach nawiązywało do definicji *idem per idem*, a nierzadko też stanowiło wyjątkowo wysokie wartościowanie *Boga*. Przekonanie o wyższości *Boga* nad innymi cnotami może wynikać ze stereotypowego myślenia uczniów, którym od najmłodszych lat (a w szczególności w okresie około komunijnym) wpajana jest ranga tej wartości. Znaczna liczba dzieci mogła użyć takiego sformułowania, uznając, że tak po prostu wypada zrobić. Pisząc o tym, że *Bóg* jest ważny/najważniejszy uczniowie posługują się następującymi określeniami dotyczącymi *Boga*: **osoba** [*Bóg jest w moim życiu ważną osobą (!)*]; **wartość** [*Uważam Boga za najważniejszą wartość*]; oraz określenie, które pojawiało się najczęściej – **rzecz** [*Ja uważam to (!) rzecz za najważniejszą; Uważam, że to jest najważniejsza rzecz; najważniejszą rzecz (!) na całym świecie jest Bóg; Bóg jest dla mnie najważniejszą rzeczą*]. Wyraźnie widać w takim profilowaniu wartości dziecięcy charakter: wartość transcendentna zostaje „uosobiona” lub „urzeczwiona”.

Niewiele mniej ankietowanych w swych konceptualizacjach podkreśliło działanie *Boga*⁵⁶, według nich to *Bóg stworzył świat oraz ludzi*. Najczęściej dzieci pisały o tym, że *Bóg*

⁵⁶ To najczęściej w wypowiedziach dzieci konceptualizowana fasetą: *Bóg* jako agens – działacz, który decyduje o losach otaczającego świata – to obraz, który jest naturalny dla myślenia dzieci młodszych.

stworzył: *świat (ziemię); ludzi (mnie, moją rodzinę nas, koleżanki, człowieka); wartości [wszystkie wartości; te wszystkie rzeczy, które są tu napisane (wartości wymienione w pierwszym pytaniu ankietowym – M.K.S.)], zwierzęta, rośliny (drzewa), wszystko (wszystkie rzeczy, wszystko inne), niebo i ziemię, światłość.*

Choć tego typu wypowiedzi mają religijne podłoże, wyraźnie można w nich dostrzec dziecięcą tendencję do ukonkretniania wyobrażenia wartości – wyobrażenia mitologicznego i jego działań. Dzieci o stworzeniu świata i człowieka dowiedziały się od księdza podczas udziału we mszy świętej, od katechety w trakcie nauki na lekcji religii, od nauczyciela podczas lekcji języka polskiego i być może także od rodziców, np. podczas wspólnej lektury *Biblii dla dzieci*. Ta konceptualizacja omawianej wartości będzie zatem motywowana czynnikami kulturowymi (religijnymi, edukacyjnymi). Za taką interpretacją bardzo silnie przemawiają wypowiedzi uczniów, w których przekonują oni, że *Bóg* stworzył niebo i ziemię, rośliny i zwierzęta, a nawet światłość, np.: *Pan Bóg stworzył niebo i ziemię, zwierzęta, rośliny, drzewa, ludzi* [chł., III kl., Pruchnik]. Sformułowania tego typu odpowiadają fragmentom z biblijnej *Księgi Rodzaju* (wchodzącej w skład *Starego Testamentu*) traktujących o stworzeniu świata, a jednocześnie odpowiadają dziecięcej percepcji świata, w której istotna jest przyczynowość.

Nieco mniej konceptualizacji (36) nawiązywało do bliskiej domeny (**dawania**) – *Bóg dał życie*, np.: *bo właśnie on (...) dał nam życie; gdyby nie on (...) na ziemi nie istniało (!) życie; dlatego mogę żyć; Bóg ofiarował mi (...) życie; dzięki panu Bogu żyję; Dlatego, że pozwolił mi żyć na tym świecie; gdyby nie Bóg (!) nie było by (!) przede wszystkim życia; Ponieważ Bóg dał nam dar życia*. Wielu respondentów podkreśla, że *Bóg dał życie wieczne*. Tego typu wypowiedzi potwierdzają tylko religijne źródła dziecięcego profilowania *Boga*, jak też czerpane z domeny tworzenia.

33 uczniów konceptualizuje działania *Boga* w domenie **miłość**, pisze, że, że *Bóg kocha ludzi* (tzn. *mnie, ludzi, innych ludzi, nas, każdego człowieka, cały świat, wszystkich*). Dzieci chętnie piszą także o tym, jak *Bóg kocha* (*bardzo kocha, z całego serca kocha, kocha najbardziej, tak bardzo kocha*). Badani nie zawsze używają określenia *Bóg kocha*, czasem synonimicznie posługują się pojęciem *miłość* (*okazuje mi miłość; czyn miłości do ludzi; bo mają (!) dla mnie największą miłość; okazuje nam miłość* – wszystkie te sformułowania odnoszą się do czynów/uczuć *Boga* względem ludzi). Warte uwagi jest to, że niewiele mniej ankietowanych, bo 20 osób pisze o tym (najczęściej w pierwszej osobie liczby pojedynczej), że człowiek również *kocha Boga* [*my go (!) też kochamy; ja jego (!) kocham; kocham Boga; kocham go (!)*]. Wypowiedzi te także stanowią potwierdzenie typowego profilowania pojęcia

przez młodych ludzi, będącego konsekwencją nauki na temat bożej miłości względem człowieka i wpajania dzieciom bezwarunkowego odwzajemniania tego uczucia jako niezbędnego elementu na drodze do zbawienia [*każdy powinien kochać Boga*], jednak wyraźnie językiem dostosowanym do możliwości dziecka, świadczącym o bliskiej, szczerzej relacji. Podobnie można zinterpretować dziecięce zapewnienia o wierze w Boga⁵⁷ (odnotowano 18 wypowiedzi na ten temat, np.: *wierzę w niego (!)*; *to kwestia mojej wiary*; *mocno i wytrwale w niego (!) wierzę*; *wiara w Boga to najważniejsza rzecz*; a także podniosłe sformułowanie: *jestem człowiekiem wierzącym*). Takie sformułowania uczniów są swoistymi wyznaniem wiary, silnie zakorzenionymi w domenie religijnej i determinowanymi doświadczeniami religijnymi.

Najczęstszym określeniem⁵⁸ pojęcia *Bóg* używanym przez badanych w definiowaniu jest słowo *pan*. Takiej odpowiedzi udzieliło 11 ankietowanych. Źródła użycia tego sformułowania przez uczniów znowu możemy dopatrzyć się w nauce płynącej z Kościoła, gdzie często słyszymy, że *Bóg* jest naszym panem. Wskazuje to także na dość jednolity profil: Pan – postać nadrzędna, wartościowana jako najważniejsza, to także, jak wskazały dzieci: *król, nauczyciel, ojciec, stwórca*.

O tym, jak silny jest wpływ nauki Kościoła, lekcji religii oraz potocznej wiedzy społeczności wierzących na postrzeganie przez badanych omawianej wartości, świadczą także wypowiedzi 9 dzieci, które piszą o śmierci Boga (powszechna jest bowiem wiedza na temat śmierci Jezusa na krzyżu: młody człowiek dowiaduje się o niej m.in. z lekcji religii, o śmierci Jezusa przypominają krzyże – te przydrożne, na wieżach kościołów, krzyżyki noszone na szyi; chrześcijanie na pamiątkę śmierci Syna Bożego czynią znak krzyża świętego). Można zatem wysunąć wniosek, iż dziecięca konceptualizacja pojęcia *Bóg* jest oparta nie tylko na wiedzy *stricte* religijnej, ale w dużej mierze także na potocznej wiedzy na temat tej wartości. Na podstawie przytoczonych wypowiedzi uczniów można także wysunąć wniosek, iż dla wspomnianej liczby respondentów słowo *Jezus* (bo zapewne właśnie Jezusa, a nie Boga mają dzieci na myśli, pisząc, że umarł na krzyżu) jest synonimem wyrazu *Bóg*.

Warto zauważyć, że w jednostkowych konceptualizacjach tej wartości ujawniło się „ludzkie” widzenie *Boga*, którego dzieci postrzegają jako: osobę, człowieka, ojca, przyjaciela.

⁵⁷ W Kościele wierni wspólnie wyznają wiarę w Boga.

⁵⁸ Por. A. Pajdzińska, *Definicje poetyckie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 221-236.

Religijne tło, przez pryzmat którego respondenci postrzegają tę wartość, nie jest niczym zaskakującym. Należy bowiem za bezsporny fakt uznać to, iż *Bóg* w całości należy do sfery *sacrum*⁵⁹.

Według *Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod red. Stanisława Dubisza *Bóg*, to:

1. „w religiach monoteistycznych: istota nadprzyrodzona, najwyższa, stwórca i pan wszechświata.
2. w religiach politeistycznych: istota lub jej wyobrażenie będące przedmiotem kultu: bożek, bożyszcze, bóstwo.
3. *książk. przen.* człowiek lub przedmiot bezkrytycznie uwielbiany, czczony”⁶⁰.

Użyte przez respondentów składniki znaczeniowe wykraczają poza cechy konieczne i wystarczające definicji leksykograficznej, np. uczniowie sięgnęli do wielu domen, definiując *Boga*, szczegółowo opisali, co uczynił i co nadal robi, zadeklarowali też swój stosunek do omawianej wartości i podali przykłady miejsc związanych z *Bogiem*. Definicje dziecięce są zatem bogatsze. W większości przypadków opierają się one na wierzeniach religijnych.

Analiza wypowiedzi ankietowanych pozwala na zrekonstruowanie dziecięcej perspektywy i powiązanego z nią punktu widzenia, którego jest rezultatem. Sądy badanych przedstawione zostały z perspektywy religijnej. Przedstawiają punkt widzenia ucznia, zwłaszcza ucznia pobierającego nauki religijne, katolika, chrześcijanina: *Bóg zesłał na ziemię swojego syna (!) ażeby nas zbawił więc należy mu (!) się chwała za ten czyn miłości do ludzi* [chł., III kl., Pruchnik], *bo stworzył świat, ludzi zwierzęta i światłość* [dz., III kl., Pruchnik] i uczestnika Mszy świętej: *Bóg zwyciężył śmierć* [chł., III kl., Mysłowice], *oddał nam swojego Syna na śmierć, żebyśmy mieli życie wieczne* [dz., III kl., Mysłowice], *umarł za moje grzechy na krzyżu* [dz., III kl., Pruchnik], *Bóg jest miłością mą* [dz., III kl., Brzęczkowice], *wyprasza nam łaski (!) których potrzebujemy* [chł., IV kl., Pruchnik], *Bóg jest zbawieniem naszym* [chł., VI kl., Ozimek], *Wybrałem Boga, gdyż on (!) jest Panem wszystkiego i wszystkich* [chł., VI kl., Brzęczkowice], *Dlatego, że jestem dzieckiem bożym wpisałam jako pierwszą wartość Bóg (!)* [dz., VI kl., Brzęczkowice], *to Bóg dał mi życie wieczne* [dz., VI kl., Brzęczkowice]. Podobne wypowiedzi korelują także z wiedzą nabytą przez respondentów (w przeszłości) podczas przygotowań przed przystąpieniem do sakramentu pierwszej komunii świętej.

⁵⁹ I. Bajerowa, *Rola języka we współczesnym polskim życiu religijnym*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Lublin 1988, s. 21.

⁶⁰ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 1, Warszawa 2006, s. 309-311.

RODZINA

Przypomnijmy, że 51 na 300 ankietowanych (w tym 23 chłopców i 28 dziewcząt, co stanowi 17% wszystkich respondentów) uznało *rodzinę* za najcenniejszą wartość.

Na podstawie dziecięcych wypowiedzi dotyczących tej wartości wyodrębniłam pięć kategorii pojęciowych:

1. Definiowanie *rodziny* (32 konceptualizacje)

a) **RODZINA TO LUDZIE (CZŁONKOWIE RODZINY) – 7 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Mama, tata i ja* [ch, III kl. Mysłówice], *Rodzina (...) to jest mama siostra i ja* [ch, III kl. Mysłówice], *nie wyobrażam sobie żyć bez mamy, taty, brata itd.* [ch, III kl. Mysłówice], *bo to są moi najbliżsi* [ch, III kl., Brzęczkowice], *mama i tata* [dz, III kl., Brzęczkowice], *kocham mamę, tatę i wszystkich innych* [dz, III kl., Pruchnik], *składa się z mamy, taty, ze mnie i z rodzeństwa* [dz, III kl., Pruchnik], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Wartość, którą napisałam pierwsze (!) czyli rodzice* [dz, IV kl., Ozimek], **4 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *Bez rodziny nie da się żyć, a najbardziej bez mamy* [dz, VI kl., Ozimek], *Kocham mamę* [ch, VI kl., Mysłówice], *Rodzina – osoby, na których mi zależy* [dz, VI kl., Mysłówice], *Rodzina to zbiór osób, które cię kochają* [ch, VI kl., Mysłówice],

b) **RODZINA TO (CAŁE) ŻYCIE – 5 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *moja rodzina to całe moje życie* [dz, III kl. Mysłówice], *Bo rodzina to całe moje życie* [dz, III kl. Mysłówice], *Uważam, że rodzina jest najważniejsza (!) bo nie wyobrażam sobie żyć bez mamy, taty, brata itd.* [ch, III kl. Mysłówice], *nie umiałbym bez niej żyć* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Rodzina jest dla mnie wszystkim* [ch, III kl., Brzęczkowice], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *to całe moje życie* [dz, IV kl., Ozimek], **3 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *bez rodziny trudno żyć* [ch, VI kl., Ozimek], *Bez rodziny nie da się żyć, a najbardziej bez mamy* [dz, VI kl., Ozimek], *rodzina to wszystko* [ch, VI kl., Ozimek],

c) **RODZINA TO DAR, SKARB, NAJWSPANIALSZA RZECZ – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Rodzina to najpiękniejszy dar jaki można dostać w życiu* [ch, III kl., Brzęczkowice], *moja mama jest największym skarbem* [ch, III kl. Mysłówice], *Rodzina jest dla mnie najwspanialszą rzeczą, którą mam* [dz, III kl., Pruchnik],

d) **RODZINA TO BEZPIECZEŃSTWO – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Rodzina oznacza dla mnie bezpieczeństwo* [ch, III kl. Mysłówice], *z nią czuję się (...) bezpiecznie* [ch, III kl., Ozimek],

e) **RODZINA TO CEL – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Mając rodzinę masz cel* [dz, III kl., Brzęczkowice],

f) **RODZINA TO FUNDAMENT – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Dobra rodzina jest fundamentem, na którym mogą się oprzeć inne sprawy. np. pieniądze* [ch, VI kl., Ozimek],

g) **RODZINA TO MIŁOŚĆ – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Rodzina oznacza dla mnie (...) miłość* [ch, III kl. Mysłówice],

h) **RODZINA TO NAJWIĘKSZE DOBRO – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Rodzina to jest moje największe dobro* [ch, III kl. Mysłówice],

i) **RODZINA TO POMOC – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Rodzina oznacza dla mnie (...) pomoc* [ch, III kl. Mysłówice],

j) **RODZINA TO ZROZUMIENIE – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Rodzina oznacza dla mnie (...) zrozumienie* [ch, III kl. Mysłówice].

2. Wartościowanie, ocenianie – jaka jest rodzina? (35 konceptualizacji)

a) **NAJWAŻNIEJSZA – 9 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Rodzina jest najważniejsza (!)* [dz, III kl. Mysłówice], *Uważam, że rodzina jest najważniejsza* [ch, III kl. Mysłówice], *Dlatego, że rodzina jest najważniejsza dla mnie na świecie* [dz, III kl., Ozimek], *Rodzina jest najważniejsza* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Dlatego uważam (!) że rodzina jest najważniejsza* [dz, III kl., Brzęczkowice], *i jest ona dla mnie najważniejsza* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Rodzina jest najważniejsza* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Rodzina jest dla mnie najważniejsza* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Rodzinę uważam za najważniejszą (...)* [dz, III kl., Pruchnik], **8 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**, np.: *Rodzina jest dla mnie najważniejsza* [dz, IV kl., Ozimek], *Uważam za najważniejszą (!) bo rodzina dla mnie najważniejsza* [ch, IV kl., Ozimek], *Ja uważam, że najważniejszą dla mnie jest rodzina, bo jest najważniejsza i tyle* [ch, IV kl., Ozimek], *Rodzina jest najważniejsza* [dz, IV kl., Mysłówice], *Bo rodzina jest*

najważniejsza [ch, IV kl., Pruchnik], **8 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**, np.: *Rodzina jest dla mnie ważna* [ch, VI kl., Ozimek], *Ponieważ rodzina jest dla mnie najważniejsza* [ch, VI kl., Mysłówice],

b) **TYLKO JEDNA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów**: *ma się ją tylko jedną* [dz, III kl., Pruchnik], **3 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *każdy człowiek ma swoją rodzinę* [ch, VI kl., Ozimek], *Dlatego (!) ponieważ rodzinę masz na całe życie* [dz, VI kl., Mysłówice], *Rodzinę się kocha i nie wybiera się jej* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

c) **WSPANIAŁA/NAJWSPANIALSZA/NAJLEPSZA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów**: *Rodzina jest dla mnie najwspanialszą rzeczą* [dz, III kl., Pruchnik], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów**: *Rodzina (...) jest dla mnie wspaniała* [dz, IV kl., Ozimek], **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów**: *Rodzina jest najważniejsza (!) ponieważ jest najlepsza (!)* [ch, VI kl., Mysłówice],

d) **SZCZERA – 2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *mówimy sobie prawdę* [dz, IV kl., Ozimek], *mówimy sobie wszystko* [dz, IV kl., Ozimek],

e) **DOBRA – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów**: *Dlatego, że bez dobrej rodziny (...). Dobra rodzina jest* [ch, VI kl., Ozimek].

3. Działanie, funkcje – co robi, czemu służy rodzina? (22 konceptualizacje)

a) **POMAGA, WSPIERA, POCIESZA – 4 odpowiedzi wśród trzecioklasistów**: *rodzina sobie pomaga* [dz, III kl., Ozimek], *Zawsze mogę na nią liczyć* [ch, III kl., Brzęczkowice], *i mogę na nich liczyć* [ch, III kl., Brzęczkowice], *W rodzinie można na wszystkich liczyć* [ch, III kl., Brzęczkowice], **3 odpowiedzi wśród czwartoklasistów**: *jest przy mnie gdy coś mi się nie uda* [dz, IV kl., Ozimek], *Dlatego (!) że rodzina zawsze wspiera* [dz, IV kl., Pruchnik], *gdy mam zły dzień umie mnie pocieszyć* [dz, IV kl., Ozimek], **4 odpowiedzi wśród szóstoklasistów**: *To oni zawsze pomogą mi w potrzebie* [ch, VI kl., Ozimek], *na rodzinie można zawsze polegać* [dz, VI kl., Ozimek], *Myszę tak, ponieważ w rodzinie zawsze oparcie duchowe i nie tylko* [dz, VI kl., Ozimek], *Na rodzinę zawsze mogę liczyć* [ch, VI kl., Ozimek],

b) **DAJE ŻYCIE – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *ponieważ bez rodziny by nas nie było* [dz, III kl. Mysłówice], *sprawili że się urodziłem* [dz, III kl., Brzęczkowice], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *rodzina dała mi życie* [dz, IV kl., Ozimek],

c) **WYCHOWUJE, OPIEKUJE SIĘ – 2 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Rodzina (...) mnie wychowuje* [ch, III kl., Brzęczkowice], *i się mną opiekują* [dz, III kl., Brzęczkowice], **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Rodzina – ponieważ w niej się wychowuję przez całe życie* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

d) **DAJE RADOŚĆ/SZCZĘŚCIE – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *ona daje wielką radość* [dz, IV kl., Mysłówice], **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *bez rodziny (...) nie mamy szczęścia* [ch, VI kl., Ozimek],

e) **KOCHA – 2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *W rodzinie mamy miłość* [dz, VI kl., Ozimek], *Rodzina to zbiór osób, które cię kochają* [ch, VI kl., Mysłówice],

f) **TWORZY SPOŁECZEŃSTWO – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Dlatego, że bez dobrej rodziny, bez ideałów życia rodzinnego, bez rodziny nie możemy tworzyć społeczeństwa. Dobra rodzina jest fundamentem, na którym mogą się oprzeć inne sprawy. np. pieniądze* [ch, VI kl., Ozimek].

4. Relacje: dziecko – rodzina (12 konceptualizacji)

a) **KOCHA RODZINĘ – 6 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Dla mnie jest najważniejsza rodzina (!) ponieważ ją bardzo kocham* [dz, III kl. Mysłówice], *Dlatego wybrałem Rodzinę bo jom (!) kocham* [ch, III kl. Mysłówice], *bo to są moi najbliżsi, których kocham* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Ponieważ kocham swoją rodzinę* [dz, III kl., Brzęczkowice], *bardzo kocham moją rodzinę* [ch, III kl., Brzęczkowice], *Rodzinę kocham, kocham mamę, tatę i wszystkich innych* [dz, III kl., Pruchnik], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *kocham moją rodzinę* [dz, IV KL. Mysłówice], **4 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *Kocham mamę i rodzinę* [ch, VI kl., Mysłówice], *Ponieważ kocham swoją rodzinę* [ch, VI kl., Mysłówice], *bardzo ich kocham* [dz, VI kl., Brzęczkowice], *Rodzinę się kocha* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

b) **UFA RODZINIE** – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów: *zawsze mogę (...) jej zaufać* [ch, III kl., Ozimek].

5. Jak jest w rodzinie? (4 konceptualizacje)

a) **BEZPIECZNIE** – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów: *z nią czuję się (...) bezpiecznie* [ch, III kl., Brzęczkowice],

b) **DOBRCZE** – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów: *z nią czuję się dobrze (...)* [ch, III kl., Brzęczkowice],

c) **ŁATWIEJ** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *z rodziną jest łatwiej (...)* [dz, III kl., Pruchnik],

d) **RAŻNIEJ** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *z rodziną jest (...) różnie* [dz, III kl., Pruchnik].

Podobnie, jak to miało miejsce w wypadku wypowiedzi charakteryzujących *Boga*, tak i w wypowiedziach odnoszących się do *rodziny* mamy do czynienia z konceptualizacjami wielokategorialnymi. Analiza zebranego materiału pozwoliła na ujawnienie następujących konceptualizacji typowych, wyodrębnionych z faset odnoszących się do *rodziny*:

- wartościowanie: *rodzina* jest najważniejsza (25 wypowiedzi),
- definiowanie: *rodzina* to ludzie (członkowie rodziny) (12 wypowiedzi),
- działanie i funkcje: *rodzina* pomaga, wspiera, pociesza (11 wypowiedzi),
- relacje dziecka i *rodziny*: kocha rodzinę (11 wypowiedzi),
- definiowanie: *rodzina* to (całe) życie (9 wypowiedzi),
- wartościowanie: *rodzina* jest tylko jedna (4 wypowiedzi),
- działanie i funkcje: *rodzina* daje życie (3 wypowiedzi),
- definiowanie: *rodzina* to dar, skarb, najwspanialsza rzecz (3 wypowiedzi),
- działanie i funkcje: *rodzina* wychowuje, opiekuje się (3 wypowiedzi),
- wartościowanie: *rodzina* jest wspaniała/najwspanialsza/najlepsza (3 wypowiedzi).

Pozostałe konkretyzacje są jednostkowe, pojawiają się dwukrotnie lub zaledwie jeden raz. Nie będę ich zatem szerzej rozpatrywać. Trzeba jednak zaznaczyć, że wszystkie konceptualizacje nawiązują do domeny związanej z człowiekiem oraz z uczuciami, marginalne sięgają do świata materii (*rzecz, fundament, skarb*). Dominują jednak emocje (wysoko wartościowana miłość i inne uczucia).

Większość ankietowanych podkreśliła ważność *rodziny* w ich odczuciu. 25 osób (9 trzecioklasistów, 8 czwartoklasistów i 8 szóstoklasistów) napisało, że *rodzina* – nie ogólnie, ale właśnie dla nich – *jest najważniejsza* (odpowiedzi: *rodzina jest dla mnie najważniejsza*). Takie wypowiedzi można uznać za bardzo szczere, dowodzące faktycznego związku ankietowanych osób z ich rodzinami generacyjnymi⁶¹.

Z analizy zebranych danych wynika, że w dziecięcym definiowaniu *rodziny* najbardziej typowe nawiązuje do definicji składnikowych: dzieci wyliczają osoby wchodzące w jej skład. Dla 13 ankietowanych (8 trzecioklasistów, 1 czwartoklasistki i 4 szóstoklasistów) *rodzina to ludzie*. Członkowie rodziny, którzy zostali wymienieni przez ankietowanych to: *mama; tata; rodzice; ja; siostra; brat; rodzeństwo; moi najbliżsi; osoby, na których mi zależy; zbiór osób, które się kochają*; ale także i dalsi krewni: *i wszyscy inni*. Co ciekawe, nikt nie wymienił konkretnie babci, dziadka, cioci, wujka czy kuzynostwa. Może wynikać to z faktu, iż pod pojęciem *rodziny* dzieci rozumieją przede wszystkim osoby, z którymi mieszkają. Rodziny wielopokoleniowe w dzisiejszych czasach nie są zbyt częstym zjawiskiem, zapewne dlatego też respondenci nie ujęli w swych wypowiedziach babci ani dziadka. W wypowiedziach młodych ludzi nie został też ujawniony obraz rodziny niepełnej, co miało miejsce np. w wypadku badania starszych respondentów – piętnastolatków przez R. Jedlińskiego⁶².

Dziewięcioro ankietowanych (5 trzecioklasistów, 1 czwartoklasistka i 3 szóstoklasistów) podkreśla, iż *rodzina to życie* (a nawet *całe moje życie*); respondenci zaznaczają, że nie wyobrażają sobie życia bez tej wartości (*bez rodziny trudno żyć; bez rodziny nie da się żyć; nie umiałbym bez niej żyć*). Są to wypowiedzi podkreślające ważność rodziny w odczuciu dzieci. Można wysunąć wniosek, że rodzina spełnia funkcje opiekuńcze, daje respondentom poczucie bezpieczeństwa – co potwierdzają wypowiedzi na temat innych funkcji rodziny – i w konsekwencji tego ankietowani nie wyobrażają sobie funkcjonowania poza tą komórką społeczną. 3 respondentów (2 trzecioklasistów i 1 szóstoklasistka) podkreśla

⁶¹ Czyli rodziną, w której dziecko przychodzi na świat i w której się wychowuje, „rodzina generacyjna zwana rodziną pochodzenia, to rodzice, dziadkowie i krewni (...)”. W. Okoń, *Słownik ...*, s. 261.

⁶² R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 115.

bowiem, że *rodzina wychowuje, opiekuje się* swoimi bliskimi (*w niej się wychowuję; mnie wychowuje; się mną opiekują*).

Typowe działanie/funkcję *rodziny*, które ujawniło się w eksplikacjach respondentów, to także funkcja, którą możemy określić mianem prokreacyjnej. 3 ankietowane (2 trzecioklasistki i 1 czwartoklasistka) zwróciły bowiem uwagę na fakt, że *rodzina daje życie* (*bez rodziny by nas nie było; sprawili, że się urodziłem; rodzina dała mi życie*).

Znaczna część badanych – 11 osób (4 trzecioklasistów, 3 czwartoklasistki i 4 szóstoklasistów) zwróciło uwagę na oparcie, jakie można znaleźć w rodzinie. Wymienionym przez nich działaniem/funkcją rodziny jest fakt, iż *rodzina pomaga, wspiera, pociesza* swych członków (np.: *można na nią liczyć; zawsze wspiera; na rodzinie można zawsze polegać; umie mnie pocieszyć; to oni zawsze pomogą mi w potrzebie*).

Ankietowani w swych wypowiedziach zaznaczyli bardzo istotną rzecz, a mianowicie wyznali, że *kochają rodzinę*. Taką deklarację złożyło 11 respondentów⁶³ (6 trzecioklasistów, 1 czwartoklasistka i 4 szóstoklasistów). W większości były to wypowiedzi w 1 os. lp., co może świadczyć o rzeczywistym stanie uczuć badanych do członków swoich rodzin (*kocham swoją rodzinę; to są moi najbliżsi, których kocham; rodzinę kocham, kocham mamę, tatę i wszystkich innych; kocham mamę i rodzinę*). Pojawiła się też jedna odpowiedź sugerująca powinność kochania bliskich, świadcząca o tym, że miłość ta jest czymś naturalnym i oczywistym dla respondenta (*rodzinę się kocha*).

4 osoby (1 trzecioklasistka i 3 szóstoklasistów) zwróciły uwagę na to, że *rodzina jest tylko jedna: ma się ją tylko jedną* (rodzinę – M.K.S.); *każdy człowiek ma swoją rodzinę; rodzinę masz na całe życie; rodzinę się kocha i nie wybiera się jej*. Powyższe wypowiedzi mogą świadczyć o dziecięcym poczuciu przynależności do swojej rodziny, o wierze w stałość uczuć, które w niej panują i o przekonaniu, że taki stan rzeczy utrzyma się już na zawsze. Ostatnia z przytoczonych wypowiedzi dowodzi, że mamy obowiązek kochania swojej rodziny bez względu na to, jaka ona jest, gdyż nie mamy na to wpływu.

Bardzo emocjonalne i pozytywnie nacechowane jest kolejne wyrażenie z fasety wartościowania, że *rodzina jest wspianała/najwspanialsza/najlepsza*. Napisało tak 3 ankietowanych (1 trzecioklasistka, 1 czwartoklasistka i 1 szóstoklasista). Na podstawie tych wypowiedzi znowu możemy wysunąć wniosek, iż badani uczniowie bardzo dobrze czują się

⁶³ Czyli 21,56% uczniów, którzy uznali rodzinę za najważniejszą wartość (co stanowi 3,66% wszystkich badanych).

w swoich rodzinach, doceniają je. Trzeba jednak pamiętać, że takie wypowiedzi dotyczą 1% wszystkich badanych (czyli 5,8% ankietowanych, którzy jaką najważniejszą wartość wskazali rodzinę.)

Jak podaje *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka, *rodzina* to:

1. „grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci; także osoby związane pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci”⁶⁴.

2. ród w zn. 2. „zespół ludzi spokrewnionych ze sobą, pochodzących od jednego przodka; dynastia, dom, linia”⁶⁵.

Zarówno słownik pod redakcją Mieczysława Szymczaka, jak i *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego, poza wymienionymi wyżej znaczeniami, podają jeszcze definicję *rodziny* w nieistotnym dla nas znaczeniu botanicznym i zoologicznym⁶⁶.

I w tym wypadku dziecięce definicje pojęcia są znaczeniowo szersze od definicji leksykograficznych, przekraczają bowiem ich konieczne i wystarczające cechy. Jednocześnie jednak dzieci zawężają skład rodziny do tej, z którą zamieszkują. Uczniowie podają wiele synonimów *rodziny*; w pełni ją charakteryzując, podają jej funkcje, cechy, a kilkoro z badanych podjęło się opisu uczuć, jakie towarzyszą z racji tego, że się przynależy do rodziny. Nie piszą wprost o wszystkich funkcjach rodziny, jakie znane są nam z badań socjologicznych, ale pośrednio ujawniają się one w ich opiniach.

Podczas analizy zebranego materiału ujawnił się taki obraz *rodziny*, który teoria stereotypu umieszcza wśród wzorów: „*idealny* = taki, jaki być powinien”⁶⁷ – jaka jest perspektywa i punkt widzenia dziecka. *Rodzina* w wyobrażeniu ankietowanych jest ostoją ciepła i spokoju, bez której funkcjonowanie w świecie nie byłoby możliwe. Dziecięce konceptualizacje *rodziny* generują jej idealistyczny, życzeniowy obraz. Uczniowie nie piszą o rodzinach rozbitych, niepełnych ani nawet zrekonstruowanych. Nie wspominają o problemach, które są przecież nieodzowną częścią życia rodzinnego, takich jak nieporozumienia, kłótnie. Żadne negatywne cechy, żadne antywartości (np. nałogi, przemoc) nie zostały ujawnione w dziecięcych konceptualizacjach.

⁶⁴ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3. R-Ż, Warszawa, 1981, s. 67-68.

⁶⁵ Tamże, s. 133.

⁶⁶ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 7, Warszawa, 1965, s. 1017.

⁶⁷ J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2010, s. 379.

Warto jeszcze wspomnieć o tym, że kilka pojedynczych definicji uczniowskich nosi znamiona urzeczowienia *rodziny*, np. *rodzina to rzecz, rodzina to fundament, rodzina to dar, rodzina to wszystko*.

MIŁOŚĆ

Próbie uzasadnienia, że miłość jest najważniejszą wartością podjęło 10 na 300 badanych (3,33% wszystkich ankietowanych) – 3 chłopców i 7 dziewcząt.

Na podstawie wypowiedzi, będących uzasadnieniem umieszczenia *miłości* na szczycie hierarchii wartości, wyodrębniłam następujące kategorie pojęciowe:

1. Definiowanie *miłości* (4 konceptualizacje)

a) **MIŁOŚĆ TO KOCHANIE (KOGOŚ) – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Dlatego że miłość to kocha się* [dz, III kl., Brzeczkwice], **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Miłość (!) dlatego że kocham* [dz, IV kl., Mysłówice],

b) **MIŁOŚĆ TO CECHA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *to cecha każdej istoty* [dz, IV kl., Mysłówice],

c) **MIŁOŚĆ TO COŚ, CO ŁĄCZY LUDZI – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *coś co nas łączy* [dz, IV kl., Mysłówice].

2. Wartościowanie, ocenianie – jaka jest *miłość*? (4 konceptualizacje)

a) **WAŻNA/NAJWAŻNIEJSZA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *i dlatego to jest dla mnie takie ważne* [dz, IV kl., Mysłówice], **2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *Miłość uważam za najważniejszą* [dz, VI kl., Ozimek], *Bo miłość jest najważniejsza* [chł, VI kl., Mysłówice],

b) **POTRZEBNA – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Dlatego miłość nam potrzebna* [chł, IV kl., Brzeczkwice].

3. Działanie – co robimy z *miłością*, jakie pełni funkcje, co daje? (6 konceptualizacji)

a) **DAJE PRZYJACIÓŁ, RODZINĘ – 2 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *Bez miłości nie ma przyjaciół. Dlatego miłość nam potrzebna* [ch, IV kl., Brzęczkowice], *Ponieważ bez miłości nie byłoby prawdziwej rodziny* [dz, IV kl., Mysłówice],

b) **DAJE CIEPŁO – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów):** *otacza nas bezgranicznym ciepłem* [dz, IV kl., Mysłówice],

c) **DAJE INNE WARTOŚCI – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *bez miłości nie ma innych wartości wymienionych w ćw. 1 (w pierwszym pytaniu ankietowym – M.K.S.)* [dz, VI kl., Ozimek],

d) **DAJE ŻYCIE – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Ponieważ, bez miłości trudno byłoby żyć* [dz, IV kl., Mysłówice].

e) **OTACZAMY NIĄ – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *otaczamy ją (!) najbliższych* [dz, IV kl., Mysłówice].

4. Odbiorcy *miłości* (6 konceptualizacji)

a) **RODZINA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *kocha się całą rodzinę. I dziadka oraz babcię (!) i innych* [dz, III kl., Brzęczkowice], **4 odpowiedzi wśród czwartoklasistów:** *kocham moją rodzinę* [dz, IV kl., Mysłówice], *otaczamy ją (!) najbliższych* [dz, IV kl., Mysłówice], *w rodzinie powinna być miłość* [dz, IV kl., Mysłówice], *Ponieważ bez miłości nie byłoby prawdziwej rodziny* [dz, IV kl., Mysłówice],

b) **PRZYJACIELE – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Bez miłości nie ma przyjaciół. Dlatego miłość nam potrzebna* [ch, IV kl., Brzęczkowice].

Do niejednostkowych odpowiedzi uczniów, wyodrębnionych na podstawie dziecięcych eksplikacji interesującego nas pojęcia, możemy zaliczyć konceptualizacje w zakresie odbiorcy wartości i definiowania *miłości*:

- odbiorcy: adresatem *miłości* jest rodzina (5 wypowiedzi),
- wartościowanie: *miłość* jest ważna/najważniejsza (3 wypowiedzi),
- definiowanie: *miłość* to kochanie kogoś (2 wypowiedzi),
- działanie: *miłość* daje przyjaciół, rodzinę (2 wypowiedzi).

Wypowiedzi, które wypełniły pozostałe fasety, stanowią pojedyncze werbalizacje i nie zostały uwzględnione w dalszej analizie. Także w wypadku *miłości* mamy do czynienia z konceptualizacjami wielokategorialnymi i to właśnie one stanowią pojedyncze konceptualizacje w dziecięcych wypowiedziach.

Spośród osób, które uznały *miłość* za najistotniejszą cnotę, 5 ankietowanych (1 trzecioklasistka i 4 czwartoklasistki) wyraziło przekonanie, że *adresatem miłości jest rodzina [otaczamy ją (!) (miłością – M.K.S.) najbliższych; kocha się całą rodzinę]*. Wśród tych konceptualizacji znalazła się jedna wypowiedź w 1.os.l.p.: *kocham moją rodzinę*, którą możemy potraktować jako szczere wyznanie respondentki na temat jej własnych uczuć względem rodziny oraz 2 wypowiedzi sugerujące, iż *miłość* jest koniecznym komponentem rodziny: *w rodzinie powinna być miłość; bez miłości nie byłoby prawdziwej rodziny*.

Troje respondentów (1 czwartoklasistka i 2 szóstoklasistów) zdecydowało się napisać, jak *ważna jest miłość* w ich opinii [np. *i dlatego to (miłość – M.K.S.) jest dla mnie takie ważne; bo miłość jest najważniejsza*].

Według dziecięcej definicji *miłość to kochanie (kogoś)*. Takie eksplikacje można było znaleźć w wypowiedziach 2 ankietowanych (1 trzecio- i 1 czwartoklasistka): *miłość to kocha się (!); miłość dlatego, że kocham*.

2 osoby także stwierdziły, że *miłość* daje przyjaciół, rodzinę: *bez miłości nie ma przyjaciół; bez miłości nie byłoby prawdziwej rodziny*.

Słownikowe definicje *miłości* uwzględniają następujące interpretacje tegoż pojęcia:

1. „głębokie uczucie do drugiej osoby, któremu zwykle towarzyszy pożądanie.
2. silna więź emocjonalna, jaka łączy ludzi sobie bliskich, zwłaszcza spokrewnionych.
3. poczucie silnej więzi emocjonalnej, duchowej, intelektualnej z kimś lub czymś, co jest wartością samą w sobie, umiłowanie.
4. głębokie zainteresowanie czymś, znajdowanie w czymś przyjemności, zamięłowanie, pasja.
5. obiekt czyichś uczuć i pragnień.

6. pożycie seksualne, seks”.⁶⁸

Biorąc pod uwagę dziecięce definiowanie, można stwierdzić, iż w pewnych aspektach wykracza ono poza słownikowe ujęcie *miłości*, poszerzając je o przymioty, które zyskujemy dzięki tej wartości. Jeden respondent zwraca uwagę na to, że miłość może łączyć nie tylko osoby spokrewnione, ale także przyjaciół. Uczniowie zauważają także, że jest to *ważna* (*najważniejsza*) i *potrzebna* cnota. Młodzi ludzie utożsamiają *miłość* z uczuciem (*miłość to kocha się*), z więzią łączącą ludzi (*coś, co nas łączy*), nie wyodrębniają natomiast miłości jako więzi *stricte* duchowej czy intelektualnej. Nie piszą też o *miłości* w kontekście pożądania, czy też pożycia seksualnego. W dziecięcych konceptualizacjach adresatem *miłości* jest przede wszystkim rodzina. Pewnie nieco starsi respondenci, część odpowiedzi poświęciłoby miłości do dziewczyny/chłopaka, miłości małżeńskiej. Jednakże dziecięce konceptualizacje wypowiedziane się z punktu widzenia dziecka, którego liczba pełnionych ról społecznych jest jeszcze ograniczona, są naturalne i szczere.

Co ciekawe, uczniowie nie piszą o rodzajach rodzinnej *miłości*, nie wymieniają poszczególnych członków rodziny, którzy darzą się tym uczuciem. Większą rolę wydają się przypisywać tej cnocie, widzianej jako czynnik scalający rodzinę, stanowiący jej fundament i nieodzowny element jej poprawnego funkcjonowania. Ponownie – pisząc o uczuciu – posługują się stereotypowym wzorem emocji („taka, jaka powinna być miłość”⁶⁹). Z tej przyczyny nie wspominają pewnie o destrukcyjnym wpływie braku *miłości* na rodzinę. Najprawdopodobniej wynika to z braku osobistych doświadczeń w tym zakresie lub nieumiejętności czy niechęci wyrażania przykrych uczuć.

Może dziwić stosunkowo rzadki wybór przez respondentów omawianej wartości w porównaniu ze wskazaniami *Boga* i *rodziny*⁷⁰, ale warto zwrócić uwagę, że *miłość*

⁶⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red S. Dubisz, t. 2, Warszawa 2006, s. 663-664.

⁶⁹ Por. J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny ...*, s. 379.

⁷⁰ Być może przyczyn takiego stanu rzeczy można by upatrywać we wpływie przemian cywilizacyjno-kulturowych, które determinują zachowanie dzieci, ich relacje z najbliższymi oraz sposób deklarowania i wyrażania emocji. Dzięki licznym środkom przekazu, komunikatorom internetowym i telefonom komórkowym młodzi ludzie mają niczym nieograniczone możliwości kontaktu z rówieśnikami. Sprzyja to częstszym rozmowom, daje możliwość zwierzenia się, podzielenia swymi uczuciami, myślami, sądami (czasem nawet z obcymi ludźmi, z którymi nieraz łatwiej jest się podzielić problemami, samemu pozostając anonimowym), a jednocześnie przesuwają na dalszy plan kontakty z członkami rodziny. Dorastający ludzie są silnie zaabsorbowani swoimi sprawami i sprawami swych rówieśników, dużo czasu spędzają przed telewizorem i komputerem. Wszystko to sprawia, że mają mniej czasu na przyjrzenie się relacjom panującym w domu, a mówienie o uczuciach panujących w rodzinie może być w ich odczuciu mniej istotne. Jak powiedział Bauman, żyjemy w „płynnych czasach”, w zatrważająco szybkim tempie biegniemy przez życie. Dorosli mają mniej czasu dla swych dzieci, mniej czasu spędzają razem, w miejsce wspólnych rozmów, spacerów, wspólnego spędzania czasu wkradły się wszechobecne *mass media* i to one współuczestniczą w wychowaniu najmłodszego pokolenia. Zachodzące przemiany mogą być pośrednią przyczyną rzadszych kontaktów na linii rodzice-dziecko, rzadszych rozmów i tłumaczenia zmian, jakie zachodzą w życiu. Być może ankietowani nie wspomnieli o destrukcyjnym

uzewnętrzniała się w poprzednich wyborach dotyczących wspomnianych wartości. O ile jednak w eksplikacjach dotyczących *miłości* pojawia się *miłość do rodziny*, o tyle uczniowie ani razu nie wspomnieli o miłości do Boga.

Szersza dziecięca definicja pojęcia *miłości* będzie możliwa do zrekonstruowania na podstawie analizy odpowiedzi na drugie pytanie ankietowe, w którym wszyscy uczniowie (300 ankietowanych) zostali poproszeni o napisanie, jak rozumieją m.in. interesujące nas pojęcie, o wyjaśnienie, co znaczy dla nich słowo *miłość*.

Dodajmy jeszcze, że jedynym synonimem pojęcia *miłości* możliwym do wyodrębnienia na podstawie powstałej kategoryzacji jest termin *kochanie się*.

Na sposób uczniowskiego profilowania omawianego pojęcia ponownie wpłynął subiektywny, zintegrowany z perspektywą dziecięcy punkt widzenia, bazujący na doświadczeniu, uwarunkowany społecznie oraz kulturowo.

ŻYCIE

Przypomnijmy, że 8 osób na 300 ankietowanych (czyli 2,66% wszystkich badanych) – 5 chłopców i 3 dziewczynki – doceniło *życie*.

Interpretacja ankiet zebranych od uczniów, którzy najbardziej cenią *życie* zezwoliła na wyodrębnienie następujących faset składających się na wspomnianą wartość:

1. Definiowanie *życia*

a) **ŻYCIE TO ISTNIENIE/EGZYSTENCJA – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Wybrałem wartość życie ponieważ (!) gdyby nie ono (!) nie byłoby mnie na świecie* [ch, III kl., Mysłowice], *Bez życia nie istniałby świat* [dz, III kl., Brzęczkowice], *bez życia nie byłoby niczego* [dz, III kl., Brzęczkowice];

b) **ŻYCIE TO DAR BOŻY – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Życie (...) jest darem bożym* [ch, III kl., Brzęczkowice].

wpływie braku *miłości* na rodzinę, gdyż z nimi także nikt nigdy tego tematu nie poruszał. Być może, współczesny młody człowiek nie wie, jak rozmawiać na trudne tematy.

2. Wartościowanie, ocenianie – jakie jest życie?

a) **NAJWAŻNIEJSZE – 3 odpowiedzi wśród trzecioklasistów:** *Wartość pierwszą uważam za najważniejszą* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Życie jest dla mnie najważniejsze* [dz, III kl., Brzęczkowice], *Życie jest najważniejsze* [ch, III kl., Brzęczkowice],

b) **POTRZEBNE (JEST WARUNKIEM NASZEJ EGZYSTENCJI) – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Wpisałem życie (!) bo bez życia nie mógłbym żyć* [ch, IV kl., Ozimek], **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bez życia byśmy nie żyli* [ch, VI kl., Mysłówice],

c) **DLUGIE – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów:** *Dlatego że chcę jak najdłużej żyć* [ch, IV kl., Ozimek].

Wśród eksplikacji dotyczących *życia* dostrzeżemy konceptualizacje wielokategorialne. Wypowiedzi niejednokrotnie oscylują wokół następujących kategorii:

- definiowanie: *życie* to istnienie (3 wypowiedzi),
- wartościowanie: *życie* jest najważniejsze (3 wypowiedzi),
- wartościowanie: *życie* jest potrzebne (jest warunkiem naszej egzystencji) (2 wypowiedzi).

Jak widać, wszystkie konceptualizacje są umiejscowione wokół domeny związanej z człowiekiem, jego istnieniem i istotą tego faktu.

Troje trzecioklasistów rozpatruje *życie* przez pryzmat istnienia. Ich zdaniem *życie to istnienie: gdyby nie ono nie było by mnie na świecie; bez życia nie istniałby świat; nie byłoby niczego*.

Również 3 ankietowanych trzecioklasistów podkreśla, jak ważna jest dla nich cnota, którą wybrali, pisząc, że *życie jest najważniejsze* (nawet nie *ważne*, lecz *najważniejsze*).

Na podstawie odpowiedzi 2 respondentów (czwarto- i szóstoklasisty) można wysnuć wniosek, że *życie* jest wartością potrzebną, warunkującą ludzkie jestestwo: *bez życia nie mógłbym żyć; bez życia byśmy nie żyli*. Są to definicje *idem per idem*, jednak uwypuklają one, jak istotna jest dla dzieci ta wartość.

Porównajmy dziecięce konceptualizacje pojęcia *życie* ze słownikową definicją tego leksemu. Dostyc szeroka interpretacja zamieszczona jest w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka:

1. „stan organizmu polegający na nieprzerwanym ciągu biochemicznych procesów przemiany materii i energii, związanych z wymianą materii i energii z otoczeniem, charakteryzujący się tym, że organizm odżywia się, oddycha, wydala zbędne produkty, reaguje na szereg bodźców, wzrasta, rozmnaża się, częstokroć ma zdolność poruszania się.

2. istnienie, egzystencja, bytowanie; pewne warunki egzystencji.

3. siły żywotne, energia; żywotność, werwa.

4. objawy istnienia gdzieś wielu istot żywych, przebywania gdzieś ludzi, ruch.

5. pot. utrzymanie, wyżywienie”⁷¹.

Dziecięca konceptualizacja omawianej cnoty daleka jest od naukowego punktu widzenia. Żaden uczeń nie zwrócił uwagi na biologiczny aspekt ludzkiego *życia*; nie wspomniał też o siłach żywotnych organizmu. Dziecięcy obraz *życia* odbiega też od potocznego myślenia o tej wartości (związanej z utrzymaniem i wyżywieniem). Uczniowie postrzegają tylko jeden aspekt tej cnoty znajdujący się w jądrze pojęcia: prototypowe ujęcie życia jako istnienia i długości jego trwania (*chcę jak najdłużej żyć*). Dziecięca konceptualizacja nie uwzględnia zatem wszystkich cech koniecznych i wystarczających słownikowej definicji tego pojęcia. Wzbogaca ją natomiast o eksplikację ujmującą *życie* w kategoriach religijnych (*życie jest darem bożym*).

Pozostałe wartości, które zostały uznane przez respondentów za najważniejsze stanowią jednostkowe wybory. Są nimi kolejno: *dobro* (wybrane przez 4 respondentów – 2 chłopców i 2 dziewczynki), *zdrowie* (docenione przez 3 ankietowanych – 1 chłopca i 2 dziewczynki), trzy wartości zaznaczone przez 2 osoby: *mądrość* (przez 1 chłopca i 1 dziewczynkę), *pieniądze* (również przez 1 chłopca i 1 dziewczynkę) oraz *przyjaźń* (przez 2 dziewczynki), a także 3 cnoty stanowiące jednostkowe wybory: *prawda* (uznana przez 1 dziewczynkę), *zabawa* (doceniona również przez 1 dziewczynkę) i *praca* (wybrana przez 1 chłopca).

Poniżej wymieniam te wartości w układzie fasetowym wysnutym na podstawie dziecięcych uzasadnień wyboru tychże wartości. Są to jednak wybory pojedyncze lub niezmiernie rzadkie, od 2 do 4 wskazań, nie będę ich zatem poddawać szerszej analizie:

⁷¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa 1981, s. 1097.

DOBRO

Fasety dotyczące dziecięcego obrazu *dobra* przedstawiają się następująco:

1. Wartościowanie, ocenianie – jakie jest dobro?

a) **NAJLEPSZE – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bo uważam (!) że są najlepsze* [dz, VI kl., Pruchnik],

b) **NAJWAŻNIEJSZE – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Dla mnie dobro jest najważniejsze* [dz, VI kl., Mysłowice].

2. Co zyskujemy dzięki tej wartości, czemu służy?

a) **PRZYJAŹŃ – 2 odpowiedzi wśród szóstoklasistów:** *przez dobro robi się przyjaźń* [dz, VI kl., Mysłowice], *Jakby nie było dobra (!) nie byłoby przyjaźni* [ch, VI kl., Pruchnik],

b) **MIŁOŚĆ – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Jakby nie było dobra (!) nie byłoby (...) miłości* [ch, VI kl., Pruchnik]

c) **POKÓJ – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *przez dobro robi się (...) pokój* [dz, VI kl., Mysłowice].

ZDROWIE

Oto fasety wyłonię z dziecięcych wypowiedzi dotyczących uznania *zdrowia* za najważniejszą cnotę:

1. Definiowanie – przez antonimy *zdrowia*

a) **(POWAŻNA) CHOROBA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Gdybym była poważnie chora, nic bym nie osiągnęła* [dz, III kl., Brzęczkowice].

2. Wartościowanie, ocenianie – jakie jest zdrowie?

a) **WAŻNE/NAJWAŻNIEJSZE** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *Uważam, że zdrowie jest najważniejsze* [dz, IV kl., Ozimek], 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów: *Zdrowie jest ważne* [ch, VI kl., Mysłówice].

3. Co zyskujemy dzięki tej wartości?

a) **WSZYSTKO** – (jako przeciwieństwo *niczego*) 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów: *Gdybym była poważnie chora, nic bym nie osiągnęła* [dz, III kl., Brzęczkowice], 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *gdyby nie było zdrowia (!) to nie byłoby nic* [dz, IV kl., Ozimek],

b) **RADOŚĆ Z ŻYCIA** – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów: *Bez zdrowia nie mógłbym się cieszyć życiem* [ch, VI kl., Mysłówice].

MĄDROŚĆ

Dziecięcym wypowiedziom dotyczącym *mądrości* można przyporządkować następujące fasety:

1. Wartościowanie, ocenianie – jaka jest mądrość?

a) **NAJWAŻNIEJSZA** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów): *Dlatego, bo to jest najważniejsze* [dz, IV kl., Mysłówice].

2. Co zyskujemy dzięki tej wartości?

a) **MĄDROŚĆ (DEF. IDEM PER IDEM)** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *Chcę być bardzo mądry* [ch, IV kl., Ozimek],

b) **PRACĘ** – 1 odpowiedź wśród czwartoklasistów: *bez mądrości żaden człowiek nie znalazłby pracy* [dz, IV kl., Mysłówice].

PIENIĄDZE

Oto fasety składające się na uczniowską konceptualizację wspomnianej wartości:

1. Co zyskujemy dzięki tej wartości?

a) **ŻYCIE NA (WYSOKIM) POZIOMIE – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bez pieniędzy nie da się żyć na poziomie, którym bym chciała* [dz, VI kl., Pruchnik].

2. Co jest skutkiem braku pieniędzy?

a) **BIEDA – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Bo gdyby nie pieniądze (!) to mógłbym żyć pod mostem albo coś w tym stylu* [ch, VI kl., Brzęczkowice].

PRZYJAŹŃ

Na podstawie uczniowskich wypowiedzi odtworzyłam fasety konceptualizujące przyjaźń:

1. Definiowanie przyjaźni

a) **PRZYJAŹŃ TO DAR – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Przyjaźń to największy i najważniejszy dar jaki nam daje Bóg* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

b) **PRZYJAŹŃ TO POMOC – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Przyjaźń to (...) niesienie sobie wzajemnej pomocy* [dz, VI kl., Brzęczkowice],

c) **PRZYJAŹŃ TO SZACUNEK – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Przyjaźń (...) to szacunek* [dz, VI kl., Brzęczkowice].

2. Wartościowanie, ocenianie – jacy są przyjaciele?

a) **PRAWDZIWI – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Przyjaźń wpisałem jako pierwszą, ponieważ prawdziwym przyjaciołom można zaufać* [dz, III kl., Ozimek].

3. Relacje z przyjacielem

a) **ZAUFANIE – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *przyjaciołom można zaufać* [dz, III kl., Ozimek].

4. Elementy towarzyszące (kolekcje) przyjaźni

a) **miłość – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *nie byłoby jej bez miłości* [dz, VI kl., Brzęczkowice].

PRAWDA

Fasety dotyczące dziecięcego obrazu *prawdy* to:

1. Działanie – co można osiągnąć dzięki *prawdzie*, jakie funkcje pełni?

a) **WYGRAĆ – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Prawdą można wygrać* [dz, III kl., Ozimek],

b) **ZYSKAĆ PRZYJACIÓŁ – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów:** *Prawdą można (...) zdobyć miłych przyjaciół* [dz, III kl., Ozimek].

ZABAWA

Oto fasety składające się na uczniowską konceptualizację wartości:

1. Definiowanie zabawy

a) **zabawa to rzecz – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Uważam, że najlepsza rzecz na świecie to zabawa* [dz, VI kl., Pruchnik].

2. Wartościowanie, ocenianie – jaka jest zabawa?

a) **NAJLEPSZA – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Uważam, że najlepsza rzecz na świecie to zabawa* [dz, VI kl., Pruchnik].

PRACA

Na podstawie uczniowskich wypowiedzi odtworzyłam fasety *pracy*:

1. Definiowanie *pracy*

a) praca to projektowanie gier komputerowych – **1 odpowiedź wśród szóstoklasistów:** *Ponieważ moja praca w przyszłości to, (!) projektowanie postaci w grach komputerowych EMPIRE TOTAL WAR* [ch, VI kl., Mysłowice].

Podsumowanie

Jak wykazały badania, wartościami najwyżej cenionymi przez respondentów były kolejno⁷²: *Bóg, rodzina, miłość i życie*. Kilkoro respondentów (od 1 do 4 ankietowanych) wskazało także: *dobro, zdrowie, mądrość, pieniądze, przyjaźń, prawdę, zabawę oraz pracę*.

Analiza zebranego materiału pozwoliła odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób badani uczniowie konceptualizują wskazane przez siebie wartości, jak je postrzegają, jakie cechy im przypisują. Uczniowskie wypowiedzi (często wielokategorialne) dotyczące cnót, które najczęściej określone były mianem najważniejszych, odnosiły się do kilku domen, takich jak np.: sacrum (np. Bóg, Chrystus, zbawienie, niebo, komunia święta, kościół), człowiek (np. człowiek, przyjaciel, ojciec, osoba, rodzina), wiedza (np. nauczyciel, uczyć, mądry), władza (np. pan, król, ważny/najważniejszy), miłość, kreacja (np. stwórca/Stworzyciel, stworzyć świat i ludzi). Na podstawie wypowiedzi wyodrębniłam fasety, które w pełni ukazują obraz dziecięcego profilowania interesujących nas pojęć.

W przypadku *Boga* będą to konceptualizacje odnoszące się do następujących faset:

1. Definiowanie – kim jest *Bóg*? (44 konkretyzacje);
2. Wartościowanie, ocenianie – jaki jest *Bóg*? (134 konkretyzacje);
3. Działanie – co zrobił/robi *Bóg*? (239 konkretyzacji);
4. Relacja: człowiek – *Bóg* (51 konkretyzacji);
5. Lokatywność – gdzie jest *Bóg*? (8 konkretyzacji).

Najwięcej dziecięcych konceptualizacji wspomnianej wartości (aż 239) związanych jest z działaniem, z tym co zrobił/robi *Bóg*. Z wielu, bo aż ze 134 uczniowskich wypowiedzi można odczytać sposób wartościowania, oceniania przez dzieci, jaki jest *Bóg*. Natomiast 51 konkretyzacji traktuje o relacjach człowieka do *Boga*, 44 związane są z definiowaniem tej wartości, a 8 – z lokatywnością, czyli miejscem, w którym jest *Bóg*. Jak widać, w dziecięcym obrazie *Boga* dominuje działanie (*Bóg* jako agens, od którego w świecie wiele zależy) i wartościowanie (swoisty ranking wartości – ustawienie *Boga* najwyżej w świecie wartości).

Kolejną cnotą, która została uznana przez ankietowanych za najważniejszą (biorąc pod uwagę częstotliwość występowania), jest *rodzina*. Dziecięce konceptualizacje tej wartości pozwoliły na wyodrębnienie następujących faset:

1. Definiowanie *rodziny* (32 konkretyzacje)

⁷² Zob. Tabela 19. *Wartość uznana za najważniejszą przez wszystkich ankietowanych (wg determinantu płci)*.

2. Wartościowanie, ocenianie – jaka jest *rodzina* (35 konkretyzacji)
3. Działanie – co robi *rodzina*? (22 konkretyzacje)
4. Relacje: dziecko – *rodzina* (12 konkretyzacji)
5. Jak jest w *rodzinie*, czemu służy rodzina? (4 konkretyzacje)

Na dziecięce konceptualizacje związane z tą fasetą składają się jednokrotne wypowiedzi uczniów mówiące o tym, że w rodzinie jest: *bezpiecznie, dobrze, łatwiej, różnie*.

Najwięcej, bo 35 dziecięcych konkretyzacji dotyczy wartościowania i oceniania, jaka jest *rodzina*. Nieco mniej, bo 32 wypowiedzi, odnoszą się do definiowania *rodziny*. 22 dziecięce wypowiedzi traktują o działaniu, o tym, co robi *rodzina*. W dalszej kolejności uczniowie przedstawiali relacje dziecka względem *rodziny* (12 razy) oraz opisywali, precyzowali, jak jest w *rodzinie* (4 razy). Jak widać, w dziecięcym obrazie rodziny dominuje jej wartość, a właściwie ustawienie jej najwyżej/wysoko w hierarchii wartości, a także skoncentrowanie się na jej składzie. Na podstawie dziecięcych odpowiedzi można wyróżnić kilka domen, takich jak np.: człowiek (np. ludzie/członkowie rodziny), uczucia (np. miłość) czy świat materii (rzecz, fundament, skarb).

Kolejne wartości, które poddałam szerszej analizie: *miłość* i *życie* zostały opisane kolejno przez: 3,33% i 2,66% wszystkich ankietowanych. Najczęściej wypełniają one fasety: w wypadku *miłości* – działanie i odbiorcy (po 6 konkretyzacji), a w wypadku *życia* – wartościowanie (5 konkretyzacji).

Dziecięce konceptualizacje wartości najczęściej deklarowanych za ważne (*Boga, rodziny, miłości, życia*) są bliskie idealistycznemu obrazowi świata (świata takiego, „jakim powinien być”). Konceptualizacje badanych zdają się zależeć od sposobu myślenia młodych ludzi i ich wzoru języka. Nie widać w nich destrukcyjnego wpływu przemian cywilizacyjnych. Ankietowani, opisując wybrane wartości, nie ujawnili związanych z nimi negatywnych uczuć: nie wspomnieli o braku/kryzysie wiary, o negatywnych aspektach życia rodzinnego, o nieszczęśliwej miłości czy o kresie życia.

6.2.3. Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości

W pytaniu 4. ankiety uczniowie zostali poproszeni o wybranie spośród dziewięciu grup jednej – zawierającej najbardziej cenione przez nich pojęcia⁷³. Zaproponowane w tym pytaniu grupy reprezentowały wartości:

GRUPA 1.: *Bóg*;

GRUPA 2.: *dobro, prawda*;

GRUPA 3.: *piękno*;

GRUPA 4.: *mądrość*;

GRUPA 5.: *miłość, przyjaźń*;

GRUPA 6.: *rodzina*;

GRUPA 7.: *zdrowie, życie*;

GRUPA 8.: *praca, talent*;

GRUPA 9.: *pieniądze*;

GRUPA 10.: *radość, zabawa*.

Głównym celem tego pytania było określenie zgodności wyboru danej grupy wartości z wartością wybraną w odpowiedzi na pytanie 1. ankiety jako. Zestawienie wybranych przez uczniów grup wartości (podanych w 4. pytaniu ankietowym) z wartościami deklarowanymi przez respondentów (w odpowiedziach na pytanie 1. ankiety) posłużyło deszyfracji wartości odczuwanych.

⁷³ Treść polecenia: *Która, z poniższych grup zawiera najbardziej przez ciebie cenione pojęcia? (wybierz tylko jedną grupę)* (por. aneks, zał. 3.).

6.2.3.1. Zgodność wyboru grupy wartości z wartością umieszczoną na szczycie hierarchii

Pokrywanie się obu odpowiedzi (na 1. i 4. pytanie ankietowe) może świadczyć z dużym prawdopodobieństwem o faktycznych uczniowskich odczuciach względem wartości. W przeciwnym razie możemy domniemywać, iż wartości deklarowane przez dzieci w odpowiedzi na pytanie 1. (jako najważniejsze), nie są do końca zgodne z wartościami faktycznie przez nie cenionymi. W tym drugim wypadku możemy mieć do czynienia z przypadkowymi wyborami ankietowanych.

Poniższe tabele ilustrują dziecięce odpowiedzi na interesujące nas pytanie. Zostały one zestawione z wcześniejszymi odpowiedziami na 1. pytanie ankietowe – dotyczące hierarchii wartości. W przypadku, gdy odpowiedzi na obydwa pytania nie były ze sobą zbieżne, po liczbie odpowiedzi niezgodnych wymieniałam w tabelach nazwy wartości, jakie pojawiły się w miejsce uprzednio deklarowanej wartości⁷⁴.

Precyzyjny rozkład podobieństw i odmienności w deklaracjach dzieci ukazują tabele 21., 22. i 23.

⁷⁴ Zamieszczone w tabelach: 21., 22. i 23. wartości procentowe stanowią o stosunku liczby chłopców (bądź dziewcząt) do wszystkich respondentów z danego miasta, w tym samym przedziale wiekowym.

Tabela 21.

Zgodność wyboru danej grupy wartości z wartością wybraną w pierwszym pytaniu ankietowym – odpowiedzi **trzecioklasistów**

1. pytanie ankietowe										4. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na 1 miejscu										Liczba odpowiedzi na 4. pytanie zgodnych z odp. na 1. pyt.								Liczba odpowiedzi na 4. pytanie niezgodnych z odp. na 1. pyt ⁷⁵ .									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pyt. ankietowym	razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzeczko-wice (29 badanych)		Pruchnik (30 badanych)		razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzeczko-wice (29 badanych)		Pruchnik (30 badanych)		razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzeczko-wice (29 badanych)		Pruchnik (30 badanych)	
		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)
Bóg	68	2	7	11	5	8	7	14	14	45	1	4	5	3	7	2	11	12	23	1 (rodzina)	3 (2x rodzina; 1x miłość, przyjaźń)	6 (3x rodzina; 2x miłość, przyjaźń; 1x zdrowie, życie)	2 (1x rodzina; 1x miłość, przyjaźń)	1 (miłość, przyjaźń)	5 (3x rodzina; 2x zdrowie, życie)	3 (1x radość, zabawa; 1x rodzina; 1x zdrowie, życie)	2 (1x mądrość; 1x miłość, przyjaźń)
rodzina	21	-	2	4	5	5	3	-	2	17	-	2	2	4	4	3	-	2	4	-	-	2 (1x Bóg; 1x miłość, przyjaźń)	1 (miłość, przyjaźń)	1 (miłość, przyjaźń)	-	-	-
życie	5	-	-	1	-	1	3	-	-	3	-	-	-	-	1	2	-	-	2	-	-	1 (rodzina)	-	-	1 (Bóg)	-	-
miłość	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1 (rodzina)	-	-
prawda	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
przyjaźń	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1 (dobro, prawda)	-	-	-	-	-	-
zdrowie	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA	98	2	11	16	10	14	15	14	16	67	1	7	7	7	12	8	11	14	31	1	4	9	3	2	7	3	2

⁷⁵ W nawiasach podaję nazwy wartości, które uczniowie wybrali za drugim razem (w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe).

Zgodność – zmienność wyboru trzecioklasistów

Aż 67 na 98 **wszystkich badanych trzecioklasistów** (por. tabela 21.), co stanowi 68,36% (w tym 31 chłopców i 36 dziewczynek) potwierdziło wcześniejszy wybór najcenniejszej ich zdaniem wartości, natomiast 31 osób, czyli 31,63% (w tym 15 chłopców i 16 dziewczynek) dokonało innego wyboru.

45 spośród 68 respondentów, którzy wcześniej wskazali *Boga*, czyli 66,17% (w tym 24 chłopców i 21 dziewczynek) ponownie dokonało tego samego wyboru, a 23 respondentów – 33,82% – (11 chłopców i 12 przedstawicielek żeńskiej części klasy) przyznało, że najbardziej ceni takie grupy wartości, jak: *rodzinę* (5 chłopców i 6 dziewcząt), *miłość*, *przyjaźń* (3 chłopców i 4 dziewczynki), *zdrowie*, *życie* (po 2 przedstawicieli każdej z płci), *radość*, *zabawę* (1 chłopiec) oraz *mądrość* (1 dziewczynka).

17 na 21 trzecioklasistów – co stanowi 80,95% trzecioklasistów, którzy pierwotnie wskazali *rodzinę* – (w tym 6 chłopców i 11 dziewcząt) po raz drugi wybrało tę wartość, natomiast 4 respondentów – 19,04% - (3 chłopców i 1 dziewczynka) za drugim razem wskazało: *miłość*, *przyjaźń* (2 chłopców i 1 przedstawicielka żeńskiej części klasy) oraz *Boga* (1 chłopczyk).

3 na 5 respondentów, czyli 60% trzecioklasistów, którzy pierwotnie wskazali *życie* (1 chłopiec i 2 dziewczynki) ponownie umieściło tę wartość na pierwszym miejscu w swojej hierarchii wartości, a 2 ankietowanych, co daje 40% (1 chłopczyk i 1 dziewczynka) zdecydowało się wskazać tym razem na *rodzinę* (wybór chłopca) i *Boga* (wskazanie dziewczynki).

Nie zmieniły się deklaracje dotyczące takich wartości, jak: *prawda* oraz *zdrowie* – każda z nich ponownie została wybrana przez 1 ucznia (w obu wypadkach są to dziewczynki) – czyli wybory te potwierdziły się w 100%.

Ankietowani nie potwierdzili natomiast swoich wcześniejszych wskazań dotyczących *miłości* i *przyjaźni* – każda z nich była wcześniej wybrana przez 1 osobę (tutaj również w obu przypadkach wyboru dokonały przedstawicielki żeńskiej części klasy). W odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe zamiast *miłości* pojawiła się *rodzina*, a w miejscu *przyjaźni* – *dobro*, *prawda*.

Na podstawie zebranych danych widać, że największy wpływ na potwierdzenie (lub na zmianę) deklarowanej wcześniej wartości ma zmienna środowiskowa. Okazało się, że

uczniowie pochodzący z mniejszych miejscowości są bardziej stali w swoich wyborach. Aż 83%, czyli 25 na 30 respondentów ze wsi **Pruchnik**, liczącej 3.742 mieszkańców, potwierdziło swój wcześniejszy wybór względem preferowanej wartości. Tylko 5 trzecioklasistów z Pruchnika (16,66%) zmieniło zdanie⁷⁶.

Dwie trzecie osób z osiedla/dzielnicy **Brzęczkowice** – liczącego blisko 13.000 mieszkańców – czyli 20 na 29 ankietowanych (co daje 68,96% trzecioklasistów z tej miejscowości), potwierdziło swój wcześniejszy wybór. Zdanie zmieniło 9 ankietowanych (czyli 31,03% z nich)⁷⁷.

Nieco mniej, bo 61, 53% (8 na 13) badanych z **Ozimka** – miasta zamieszkałego przez 9.119 osób – również podtrzymało swoje wcześniejsze zdanie na temat najważniejszej wartości w ich życiu. W powtórnym badaniu odmiennej odpowiedzi udzieliło 5 osób (38,46%) respondentów ze wspomnianej miejscowości⁷⁸.

Największą zmienność odpowiedzi odnotowano wśród respondentów pochodzących z **Mysłowic** – miasta zamieszkałego przez 75.000 ludności. Tylko 14 na 26 badanych (czyli 53,84%) powtórnie wskazało tę samą cnotę. Natomiast aż 12 ankietowanych (46,15%) zmieniło swą wcześniejszą deklarację⁷⁹.

⁷⁶ Aż 23 trzecioklasistów z **Pruchnika** (11 chłopców i 12 dziewczynek) potwierdziło swój wcześniejszy wybór względem *Boga*. Natomiast 5 ankietowanych za drugim razem uznało inne wartości: *radość* i *zabawę* (1 chłopiec), *rodzinę* (również 1 chłopiec), *zdrowie* i *życie* (także 1 chłopiec), *mądrość* (1 dziewczynka) oraz *miłość* i *przyjaźń* (również 1 dziewczynka). 2 respondentki ponownie określiły *rodzinę* mianem najcenniejszej wartości.

⁷⁷ 9 trzecioklasistów z **Brzęczkowic** (7 chłopców i 2 dziewczynki) nadal uważa, że najcenniejszą wartością w ich życiu jest *Bóg*. 6 respondentów zmieniło zdanie i w odpowiedzi na czwarte pytanie wskazali: *miłość* i *przyjaźń* (1 chłopak), *rodzinę* (3 dziewczynki) oraz *zdrowie* i *życie* (2 przedstawicielki żeńskiej części klasy). 7 respondentów (4 chłopców i 3 dziewczynki) mianem najważniejszej cnoty powtórnie określiło *rodzinę*. Natomiast 1 chłopiec za drugim razem wybrał jednak *miłość* i *przyjaźń*. Jeżeli chodzi o *życie*, to 3 badanych (1 chłopak i 2 dziewczynki) potwierdziło swój wcześniejszy wybór względem tej wartości, a 1 dziewczyna za drugim razem zamiast *życia* wskazała *Boga*. Respondentka, która pierwotnie deklarowała, że najbardziej ceni *miłość*, w odpowiedzi na czwarte pytanie wskazała *rodzinę*. Natomiast dziewczynka, która w odpowiedzi na pytanie dotyczące hierarchii wartości wskazała *zdrowie*, teraz potwierdziła swój wybór.

⁷⁸ Jak wynika z powyższych danych, 5 ankietowanych trzecioklasistów z **Ozimka** (w tym 1 chłopiec i 4 dziewczynki) podtrzymało swoje wcześniejsze zdanie na temat *Boga*, jako najważniejszej wartości w ich życiu. 4 osoby zmieniły zdanie i wskazały następujące pojęcia: *rodzinę* - 1 chłopiec i 2 dziewczynki oraz *miłość* i *przyjaźń* - 1 dziewczynka. 2 chłopców potwierdziło wybór *rodziny*, a 1 - *prawdy*. Natomiast dziewczynka, która w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wskazała *przyjaźń*, teraz wybrała *dobro* i *prawdę*.

⁷⁹ Dla 8 trzecioklasistów z **Mysłowic** (5 chłopców i 3 dziewcząt) nadal najważniejszy jest *Bóg*. Natomiast także 8 uczniów, którzy wcześniej deklarowali, że cenią *Boga*, teraz wybrało jednak: *rodzinę* (3 chłopców i 1 dziewczynka), *miłość* i *przyjaźń* (2 chłopców i 1 dziewczynka) oraz *zdrowie* i *życie* (1 chłopiec). *Rodzina* nadal pozostała najważniejsza w odczuciu 6 ankietowanych (2 chłopców i 4 dziewcząt), natomiast 3 badanych wbrew wcześniejszym deklaracjom w odpowiedzi na czwarte pytanie wskazało: *Boga* (1 chłopiec) oraz *miłość* i *przyjaźń* (po 1 przedstawicielu obojga płci). Chłopiec, który w pierwszym pytaniu ankietowym wskazał *życie*, tym razem wybrał *rodzinę*.

Nie odnotowano natomiast większego wpływu płci na stałość bądź zmienność uczniowskich deklaracji. Spośród wszystkich ankietowanych trzecioklasistów wybór swój potwierdziło 36 dziewcząt na 52 ankietowane (czyli 69, 23%) oraz 31 spośród 46 badanych chłopców (co daje 67,39%). Natomiast zmieniło zdanie 16 dziewczynek (30,76% respondentek) i 15 chłopców (32,60% respondentów).

Tabela 22.

Zgodność wyboru danej grupy wartości z wartością wybraną w pierwszym pytaniu ankietowym – odpowiedzi **czwartoklasistów**

1. pytanie ankietowe										4. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na I miejscu										Liczba odpowiedzi na 4. pytanie zgodnych z odp. na 1. pyt.								Liczba odpowiedzi na 4. pytanie niezgodnych z odp. na 1. pyt ⁸⁰									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pyt. ankietowym	razem	Ozimek (20 badanych)		Mysłowice (30 badanych)		Brzęczkowice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)		razem	Ozimek (20 badanych)		Mysłowice (30 badanych)		Brzęczkowice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)		razem	Ozimek (20 badanych)		Mysłowice (30 badanych)		Brzęczkowice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)	
		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)
Bóg	88	4	6	6	17	10	10	14	21	64	3	3	3	8	7	9	11	20	24	1 (praca, talent)	3 (2x miłość, przyjaźń; 1x rodzina)	3 (2x zdrowie, życie; 1x mądrość)	9 (4x miłość, przyjaźń; 3x rodzina; 2x zdrowie, życie)	3 (2x rodzina; 1x zdrowie, życie)	1 (miłość, przyjaźń)	3 (2x rodzina; 1x miłość, przyjaźń)	1 (rodzina)
rodzina	10	2	4	-	2	-	-	1	1	6	2	1	-	2	-	-	1	-	4	-	3 (2x miłość, przyjaźń; 1x zdrowie, życie)	-	-	-	-	-	1 (Bóg)
miłość	5	-	-	-	4	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	4	-	-	-	3 (2x zdrowie, życie; 1x dobro, prawda)	1 (zdrowie, życie)	-	-	-
mądrość	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1 (rodzina)	-	-	1 (rodzina)	-	-	-	-
życie	2	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1 (Bóg)	-	-	-	-	-	-	-
zdrowie	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA	108	9	11	6	24	11	10	15	22	73	6	5	3	11	7	9	12	20	35	3	6	3	13	4	1	3	2

⁸⁰ W nawiasach podaję nazwy wartości, które uczniowie wybrali za drugim razem (w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe).

Zgodność – zmienność wyboru czwartoklasistów

Analizując powtórne wybory **wszystkich ankietowanych czwartoklasistów** (por. tabela 22.), można zauważyć, że 73 na 108 badanych – 67,59% (w tym 28 chłopców i 45 dziewczynek) potwierdziło swe wcześniejsze deklaracje względem najwyżej cenionej wartości, a 35 osób, czyli 32,4% (13 chłopców i 22 dziewczynki), w odpowiedzi na czwarte pytanie dokonało innych wyborów. Są to prawie identyczne dane jak u dzieci młodszych.

64 spośród 88 respondentów którzy pierwotnie dokonali wyboru *Boga*, co daje 72,72% (w tym 24 chłopców i 40 dziewcząt) nadal najbardziej ceni tę wartość, a pozostałych 24 badanych, czyli 27,27% (10 chłopców oraz 14 dziewczynek) w powtórny wybór wskazało na: *rodzinę* (4 chłopców i 5 dziewczynek), *miłość*, *przyjaźń* (1 chłopiec i 7 dziewczynek), *zdrowie*, *życie* (3 chłopców i 2 dziewczynki), *mądrość* (1 chłopczyk) oraz na *pracę i talent* (także 1 chłopiec).

Jak wynika z analizy zebranych danych, 6 na 10 respondentów, którzy w odpowiedzi na 1. pytanie wskazali *rodzinę* – czyli 60% z nich (po 3 przedstawicieli każdej z płci) – nadal najbardziej ceni tę cnotę. Natomiast 4 badanych (dziewczynki), co stanowi 40% wspomnianych ankietowanych, nie potwierdziło wcześniejszego wyboru wskazując za drugim razem na: *miłość*, *przyjaźń* (2 dziewczynki), *Boga* (1 dziewczynka) oraz na *zdrowie i życie* (1 dziewczynka).

Jeżeli chodzi o *miłość*, to tylko 1 osoba (dziewczynka) na 5 – co stanowi 20% badanych pierwotnie opowiadających się za wspomnianą wartością – potwierdziła swą wcześniejszą deklarację; natomiast pozostałe 4 osoby, co daje 80% (1 chłopiec i 3 dziewczynki) tym razem wybrały: *zdrowie*, *życie* (1 chłopiec i 2 dziewczynki) oraz *dobro i prawdę* (1 dziewczynka).

Natomiast *życie*, które dwukrotnie zostało wskazane w pierwszym pytaniu ankietowym, tym razem wybrał tylko jeden czwartoklasista (chłopiec), druga osoba (także chłopiec) tym razem wybrała *Boga*.

Dziewczynka, która wcześniej wskazała *zdrowie*, potwierdziła swój wybór.

Natomiast 2 uczniów, którzy twierdzili, że najbardziej cenią *mądrość*, w odpowiedzi na czwarte pytanie wskazali *rodzinę* (po 1 przedstawicielu każdej z płci).

Z zebranych danych wynika, że – podobnie jak miało to miejsce w badaniach młodszych dzieci – zmiana wcześniejszej decyzji koreluje ze środowiskiem. Uczniowie

pochodzący ze wsi, czy z mniejszych miejscowości częściej wybierali zadeklarowaną wcześniej cnotę.

Ponownie najbardziej stałe w swych wyborach okazały się dzieci z **Pruchnika** – aż 32 na 37 badanych – czyli 86,48% z nich ponownie wskazało tę samą wartość, a tylko 5 osób – 13,51% ankietowanych ze środowiska wiejskiego – zmieniło zdanie⁸¹.

Również sporo – bo 16 na 21 respondentów z **Brzęczkowic** – czyli 76,18% z nich – potwierdziło swój wcześniejszy wybór, a 5 badanych pochodzących z tej dzielnicy – co stanowi 23,80% – tym razem wskazało inną wartość⁸².

11 na 20 ankietowanych z **Ozimka** (55%) ponownie wybrało tę samą cnotę, a 9 badanych – czyli 45% z nich – za drugim razem dokonało innej deklaracji⁸³.

Najbardziej znaczącą zmienność w stosunku do wcześniejszych wyborów obserwuje się w największej miejscowości, w której prowadzono badania – w **Mysłowicach**. Niespełna połowa, bo 14 na 30 (czyli 46,66%) Mysłowiczan powtórnie wskazało tę samą wartość, a 16 (53,33%) badanych z tego miasta za drugim razem wskazało inną cnotę⁸⁴.

Podobnie jak to miało miejsce w wypadku wyborów trzecioklasistów, tym razem również nie zaobserwowano wpływu determinantu płci na stałość bądź zmienność

⁸¹ Zdecydowana większość czwartoklasistów z **Pruchnika**, bo aż 31 ankietowanych (11 chłopców i 20 dziewcząt) ponownie uznała *Boga* za najważniejszą cnotę. 4 badanych zmieniło zdanie względem tej wartości i w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe wskazało: *rodzinę* (2 chłopców i 1 dziewczynka) oraz *miłość i przyjaźń* (1 przedstawiciel męskiej części klasy). 1 chłopiec potwierdził swój wybór dotyczący *rodziny*, a 1 dziewczynka tym razem zadeklarowała, że najbardziej ceni *Boga*.

⁸² Większość czwartoklasistów z **Brzęczkowic** (16 ankietowanych, w tym 7 chłopców i 9 dziewczynek), która deklarowała, że najważniejszy jest dla nich *Bóg*, w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe potwierdziła swoją wcześniejszą decyzję. Natomiast 4 osoby powtórnie nie wskazały już *Boga*, tylko: *rodzinę* (2 chłopców), *zdrowie i życie* (1 chłopak) oraz *miłość i przyjaźń* (1 dziewczynka). 1 chłopiec, który w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe zadeklarował, iż *miłość* to najcenniejsza jego zdaniem wartość, tym razem wybrał jednak *zdrowie i życie*.

⁸³ Wśród czwartoklasistów z **Ozimka**, którzy w pierwszym pytaniu ankietowym deklarowali, że najważniejszą wartością jest dla nich *Bóg*, 6 osób (3 chłopców i 3 dziewczynki) podtrzymało swoje zdanie, a 4 przyznało, że cenią inne pojęcia: *pracę i talent* (wybór 1 chłopca), *miłość i przyjaźń* (wskazanie 2 dziewczynek) oraz *rodzinę* (deklaracja 1 dziewczynki). 3 osoby (2 chłopców i 1 dziewczynka) nadal najbardziej cenią *rodzinę*, natomiast 3 dziewczynki podały tym razem inne odpowiedzi: 2 wybrały *miłość i przyjaźń*, a 1 – *zdrowie i życie*. 1 chłopak nadal za najważniejszą wartość uważa *życie*; również 1 zmienił zdanie i w powtórnym wyborze zadeklarował *Boga*. 1 chłopiec, który pierwotnie wskazał *mądrość*, w czwartym pytaniu ankietowym wybrał *rodzinę*. Natomiast dziewczynka, która w odpowiedzi na pierwsze pytanie wskazała *zdrowie*, teraz potwierdziła swój wybór.

⁸⁴ Jeżeli chodzi o wybory czwartoklasistów z **Mysłowic**, 11 z nich (3 chłopców i 8 dziewcząt) powtórnie zadeklarowało, że najbardziej ceni *Boga*. Natomiast 12 ankietowanych zmieniło zdanie i w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe wskazało: *zdrowie i życie* (2 chłopców i 2 dziewczynki), *mądrość* (1 chłopak), *miłość i przyjaźń* (4 dziewczynki), a także *rodzinę* (1 przedstawicielka płci żeńskiej). Tylko 1 osoba (dziewczynka) podtrzymała swoją deklarację względem *miłości*, jako najważniejszej cnoty, natomiast 3 inne dziewczęta w powtórnym wyborze wskazały: *zdrowie i życie* (2 ankietowane) oraz *dobro i prawdę* (1 badana). Odpowiedzi 2 dziewczynek z Mysłowic były zgodne co do wartości, jaką jest *rodzina* – potwierdziły swój wcześniejszy wybór. 1 dziewczynka, która w odpowiedzi na pierwsze pytanie zadeklarowała, że najbardziej ceni *mądrość*, teraz wybrała *rodzinę*.

uczniowskich deklaracji. Spośród wszystkich ankietowanych czwartoklasistów wybór swój potwierdziło 45 dziewcząt na 67 ankietowanych (czyli 67,16%) oraz 28 spośród 41 badanych chłopców (co daje 68,29%). Natomiast zdanie zmieniły 22 dziewczynki (32,83% respondentek) i 13 chłopców (31,70% respondentów).

Tabela 23.

Zgodność wyboru danej grupy wartości z wartością wybraną w pierwszym pytaniu ankietowym – odpowiedzi **szóstoklasistów**

1. pytanie ankietowe										4. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na I miejscu										Liczba odpowiedzi na 4. pytanie zgodnych z odp. na 1. pyt.								Liczba odpowiedzi na 4. pytanie niezgodnych z odp. na 1. pyt ⁸⁵ .									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pyt. ankietowym	razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzeczkwice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)		razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzeczkwice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)		razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzeczkwice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)	
		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch (67,85%)	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch (67,85%)	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch (67,85%)	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)
Bóg	59	13	-	8	5	4	8	13	8	40	12	-	1	4	2	6	10	5	19	1 (zdrowie, życie)	-	7 (4x zdrowie, życie; 1x miłość, przyjaźń; 1x praca, talent; 1x rodzina)	1 (miłość, przyjaźń)	2 (1x rodzina, 1x zdrowie, życie)	2 (1x rodzina; 1x zdrowie, życie)	3 (1x radość, zabawa; 1x rodzina; 1x zdrowie, życie)	3 (2x rodzina; 1x dobro, prawda)
rodzina	20	5	3	6	3	-	2	-	1	14	2	2	5	3	-	1	-	1	6	3 (2x zdrowie, życie; 1x Bóg)	1 (miłość, przyjaźń)	1 (zdrowie, życie)	-	-	1 (miłość, przyjaźń)	-	-
dobro	4	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	1 (radość, zabawa)	1 (miłość, przyjaźń)	-	-	1 (radość, zabawa)	1 (zdrowie, życie)
miłość	4	-	1	1	-	1	-	-	1	3	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1 (rodzina)	-	-	-
pienią-dze	2	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1 (miłość, przyjaźń)	-	-	1 (praca, talent)
praca	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
przyjaźń	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zabawa	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zdrowie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (miłość, przyjaźń)	-	-	-	-	-
życie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (rodzina)	-	-	-	-	-
SUMA	94	18	4	19	9	6	11	14	13	60	14	3	8	7	2	8	10	8	34	4	1	11	2	4	3	4	5

⁸⁵ W nawiasach podaję nazwy wartości, które uczniowie wybrali za drugim razem (w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe).

Zgodność – zmienność wyboru szóstoklasistów

Wyniki (por. tabela 23.) wskazują, że 13-latkowie byli w swych wskazaniach najbardziej zdecydowani, a wartości wybrane przez nich były wartościami autentycznymi, a nie tylko przypadkowo deklarowanymi.

Spośród **wszystkich ankietowanych szóstoklasistów** większość, bo 60 osób na 94 badanych – czyli 63,82% (w tym 34 chłopców i 26 dziewcząt) – potwierdziło swe wcześniejsze wybory najcenniejszej wartości, natomiast 34 respondentów, co stanowi 36,17% badanych (23 chłopców i 11 dziewczynek) w powtórny wybór wskazało na inne cnoty.

Aż 40 na 59 badanych, którzy w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wskazali *Boga*, czyli 67,79% z nich (w tym 25 chłopców i 15 dziewczynek), potwierdziło swój wybór. Natomiast 19 respondentów – 32,2% (13 chłopców oraz 6 dziewczynek), dokonując powtórnego wyboru, wskazało na: *zdrowie, życie* (7 chłopców i 1 dziewczynka), *rodzinę* (po 3 wskazania przedstawicieli każdej z płci), *miłość, przyjaźń* (1 chłopiec oraz 1 dziewczynka), *dobro prawdę* (1 dziewczynka), a także *pracę, talent* (1 chłopiec).

14 spośród 20 szóstoklasistów deklarujących pierwotnie wybór *rodziny* jako najważniejszej cnoty – czyli 70% z nich (po 7 przedstawicieli każdej z płci) – nadal ceni wskazaną wartość, a 6 badanych, czyli 30% osób z tej grupy (w tym 4 chłopców i 2 dziewczynki) tym razem wybrało takie cnoty, jak: *zdrowie, życie* (3 chłopców), *miłość, przyjaźń* (2 dziewczynki) oraz *Boga* (1 chłopiec).

Jeżeli chodzi o *miłość*, to 3 na 4 ankietowanych (1 chłopiec i 2 dziewczynki) ponownie wskazało tę wartość, a 1 badany (chłopak) za drugim razem wybrał jednak rodzinę.

Wszystkie 3 osoby, które w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wybrały takie wartości, jak: *pracę* (1 chłopiec), *przyjaźń* (1 dziewczynka) oraz *zabawę* (również 1 dziewczynka), potwierdziły swe wcześniejsze deklaracje.

Natomiast 4 wartości, uznane pierwotnie za najcenniejsze, powtórnie nie zostały wskazane w ogóle. Były to: *dobro, pieniądze, zdrowie i życie*.

Tak jak to miało miejsce w wyborach trzecio- i czwartoklasistów, tak i w wypadku najstarszych badanych wyniki badań wskazują na to, że dziecięce deklaracje zależne są od determinantu środowiska. Ponownie okazało się, że ankietowani pochodzący z mniejszych miejscowości są bardziej stali w wyborze najistotniejszej cnoty.

Analiza ankiet zebranych od uczniów klas szóstych wykazała, że największa liczba respondentów potwierdzających wcześniejszą deklarację pochodzi z **Ozimka**. Tę samą

wartość wskazało 77,27% badanych ze wspomnianej miejscowości (17 spośród 22 osób), a inną – pozostałe 22,72% badanych (5 uczniów)⁸⁶.

Również sporo, bo 18 na 27 ankietowanych z **Pruchnika** (66,66% dzieci ze środowiska wiejskiego) ponownie wybrało tę samą wartość. Zdanie zmieniło 33,33% a nich (9 osób)⁸⁷.

Nieco mniej stali w swych wyborach byli uczniowie z **Brzęczkowic** 58,82% z nich (10 osób) złożyło tę samą deklarację względem najistotniejszej wartości, a 41,17% (7 uczniów) za drugim razem wskazało inną cnotę⁸⁸.

Podobnie wyglądały deklaracje złożone przez respondentów z Mysłowic. 53,57% z nich (15 osób) podtrzymało swój wcześniejszy wybór, a 46,42% Mysłowiczów (13 dzieci) w odpowiedzi na 4. pytanie wybrało inną wartość⁸⁹.

⁸⁶ 12 chłopców z **Ozimka**, nadal podtrzymuje, że najważniejszy dla nich jest *Bóg*, natomiast 1 chłopiec w powtórny wybór wskazał *zdrowie* i *życie*. 4 respondentów, 2 chłopców i 2 przedstawicielki płci żeńskiej, po raz drugi wybrało *rodzinę*, pozostałych 4 badanych nie podtrzymało swego zdania względem tej cnoty i w odpowiedzi na czwarte pytanie zaznaczyło: *zdrowie* i *życie* - 2 chłopców, *Boga* - 1 chłopiec oraz *miłość* i *przyjaźń* - 1 dziewczynka.

⁸⁷ Wybór 15 respondentów z szóstej klasy szkoły podstawowej w **Pruchniku** (10 chłopców i 5 dziewczynek) pokrył się z wcześniejszym uznaniem *Boga* za najcenniejszą wartość. Mimo podobnej pierwotnej deklaracji 6 badanych, w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe, zaznaczyło: *radość* i *zabawę* (1 chłopak), *rodzinę* (1 chłopiec i 2 dziewczynki), *zdrowie* i *życie* (1 przedstawiciel płci męskiej), a także *dobro* i *prawdę* (1 dziewczynka). 2 badanych, którzy w odpowiedzi na pytanie dotyczące hierarchii wartości wskazali *dobro*, tym razem skłonili się ku innym cnotom: *radości* i *zabawie* (1 chłopak) oraz *zdroviu* i *życiu* (1 dziewczynka). *Miłość* nadal pozostała najważniejszą cnotą dla 1 szóstoklasistki. Natomiast respondentka, która wcześniej wskazała *pieniądze*, tym razem zaznaczyła, że najcenniejszymi pojęciami w jej odczuciu są *praca* i *talent*. 2 badane dziewczynki – jedna, która w odpowiedzi na pierwsze pytanie wybrała *rodzinę* oraz druga, która wskazała *zabawę* – potwierdziły swoje wcześniejsze deklaracje.

⁸⁸ *Boga* nadal ceni 8 szóstoklasistów z **Brzęczkowic** (2 chłopców i 6 dziewczynek), natomiast 4 respondentów w powtórny wskazaniu wybrało już inne cnoty, tj.: *rodzinę* (po 1 przedstawicieli każdej z płci) oraz *zdrowie* i *życie* (także po 1 odpowiedzi każdego z przedstawicieli obu płci). Deklarację co do *rodziny* jako najważniejszej wartości potwierdziła 1 dziewczynka, natomiast druga badana tym razem wybrała *miłość* i *przyjaźń*. Chłopiec, który w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wskazał *miłość*, tym razem zadeklarował, że najbardziej ceni *rodzinę*. Inny chłopak, który pierwotnie wybrał *pieniądze*, w odpowiedzi na czwarte pytanie zaznaczył *miłość* i *przyjaźń*. Z kolei 1 dziewczynka, która uprzednio wskazała *przyjaźń*, potwierdziła swój wybór.

⁸⁹ 5 szóstoklasistów z **Mysłowic** (1 chłopak i 4 dziewczynki) ponownie zadeklarowało, że najbardziej cenioną przez nich wartością jest *Bóg*. Natomiast 8 ankietowanych w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe wskazało już inne cnoty, takie jak: *zdrowie* i *życie* (wybór 4 chłopców), *miłość* i *przyjaźń* (po 1 odpowiedzi przedstawicieli każdej z płci), *praca* i *talent* (wskazanie 1 chłopca) oraz *rodzina* (wybór 1 chłopca). *Rodzinę* nadal ceni 8 ankietowanych (5 chłopców i 3 dziewczynki), natomiast 1 chłopiec w powtórnej deklaracji wskazał *zdrowie* i *życie*. 2 osoby, które wcześniej mianem najważniejszej wartości określiły *dobro*, teraz wskazały: *radość* i *zabawę* (1 chłopiec) oraz *miłość* i *przyjaźń* (1 dziewczynka). 1 chłopiec, który deklarował, że najbardziej ceni *miłość* i 1 chłopak, który za najważniejszą wartość uważał *pracę* – podtrzymali swoje zdania wybierając powtórnie te same wartości. Natomiast 1 przedstawiciel płci męskiej, który w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wybrał *zdrowie*, tym razem zaznaczył, że najbardziej ceni *miłość* i *przyjaźń*; a chłopiec, który pierwotnie opowiadał się za *życiem*, w odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe zadeklarował, że jego zdaniem najważniejsza jest *rodzina*.

Troszkę inaczej niż w wypadku dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej, prezentuje się zależność między determinantem płci a uzyskanymi wynikami. Analiza danych zebranych na podstawie ankiet szóstoklasistów wykazała, że dziewczynki są nieco bardziej stałe w swych wyborach niż chłopcy. Aż 70,27% wszystkich ankietowanych dziewczynek (26 spośród 37 szóstoklasistek) ponownie określiło tę samą wartość jako najważniejszą, a 29,72% z nich (11 dziewczynek) zmieniło swój wcześniejszy wybór. Jeżeli chodzi natomiast o ankietowanych chłopców, to 59,64% szóstoklasistów (34 na 57 chłopców) wskazało tę samą cnotę. Zdanie zmieniło 40,35% z nich (23 chłopców).

Podsumowanie stałości/zmienności dziecięcych wyborów z uwzględnieniem determinantu wieku

Reasumując, warto zauważyć, że uczniowskie wybory na wszystkich poziomach wiekowych kształtowały się stosunkowo podobnie.

Najrzadziej zdanie dotyczące najistotniejszej wartości zmieniali najmłodsi respondenci – przypomnijmy, że 68,36% z nich podtrzymało swą wcześniejszą deklarację, a 31,63% za drugim razem wskazało inną cnotę.

Bardzo podobne dane uzyskano po analizie ankiet zebranych od czwartoklasistów 67,58% tych uczniów potwierdziło swój wcześniejszy wybór, a 32,4% czwartoklasistów zmieniło zdanie.

Nieco mniej, bo 63,82% wszystkich badanych szóstoklasistów złożyło powtórnie wybrało wskazaną wcześniej wartość, a 36,17% najstarszych uczniów za drugim razem dokonało innego wskazania.

Na tej podstawie można wysnuć wniosek, że im młodsi respondenci, tym ich deklaracje są bardziej autentyczne, zgodne z faktycznie odczuwanymi wartościami. Choć jak wspomniano, różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi w poszczególnych grupach wiekowych nie są znaczące.

6.2.3.2. Wybór najcenniejszej grupy pojęciowej z uwzględnieniem wieku i płci badanych

Wydało się istotne, by raz jeszcze podsumować hierarchię wartości w celu przekonania się, czy ich kolejność i proporcje pozostały bez zmian od pierwszego wyboru.

Kolejne tabele zawierają hierarchię wszystkich cenionych przez respondentów **grup pojęciowych** (zarówno tych będących powtórzeniem wskazań z pierwszego pytania ankietowego, jak i tych odpowiedzi, które się nie pokryły). Głównymi determinantami przyjętymi w tych zestawieniach są kolejno: **wiek** (podział na klasy) i **płeć** badanych. Analiza przyjmująca zróżnicowanie środowiskowe respondentów została zawarta we wcześniejszych tabelach.

Przyjrzyjmy się analizie dokonanej według determinantu **wieku**. Zestawienie odpowiedzi trzecioklasistów na 4. pytanie ankietowe przedstawia się następująco (por. tabela 24.):

Tabela 24.

Grupy wartości najwyżej cenione przez wszystkich badanych **trzecioklasistów**

Ranga	Hierarchia wartości trzecioklasistów wyłoniona na podstawie 4. pytania ankietowego	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (47% badanych trzecioklasistów)		dz (53% badanych trzecioklasistów)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	47	47,95%	25	54,34%	22	42,3%
2.	rodzina	30	30,61%	12	26,08%	18	34,61%
3.	miłość, przyjaźń	9	9,18%	5	10,86%	4	7,69%
4.	zdrowie, życie	8	8,16%	3	6,52%	5	9,61%
5.	dobro, prawda	2	2,04%	-	-	2	3,84%
6.	mądrość	1	1,02%	-	-	1	1,92%
	radość, zabawa	1	1,02%	1	2,17%	-	-
SUMA		98	100%	46	100%	52	100%

Wartością najczęściej określaną przez wszystkich ankietowanych trzecioklasistów mianem najważniejszej jest *Bóg*. W odpowiedzi na pytanie 4. ankiety cnota ta została przez nich wskazana 47 razy (co stanowi 47,95% głosów wszystkich trzecioklasistów): 25 razy przez chłopców (co daje 54,34% wszystkich chłopięcych odpowiedzi) i 22 razy przez dziewczynki (co stanowi 42,3% głosów żeńskiej części klas trzecich).

Drugą wartością najczęściej wskazywaną przez badanych jest *rodzina*. Ceni ją 30 trzecioklasistów (czyli 30,61% z nich), w tym 12 chłopców (26,08% odpowiedzi chłopców) i 18 dziewczynek (34,61% żeńskiej populacji).

Nieco mniej respondentów, bo 9 osób (9,18% ankietowanych) opowiada się za *miłością i przyjaźnią*. Tę grupę pojęć wybrało 5 chłopców (10,86%) i 4 dziewczynki (7,69%).

Już pojedyncze wskazania dotyczyły *zdrowia i życia*, które wskazało 8 badanych (8,16%): 3 chłopców (6,52%) i 5 dziewcząt (9,61%).

Jeszcze mniej, bo 2 trzecioklasistów (czyli 2,04% ankietowanych) najwyżej ceni *dobro i prawdę*. Wartości te wybrały 2 dziewczynki (3,84% badanych).

Dwie grupy cnót znalazły się na ostatnim miejscu dziecięcych wyborów, przytoczone przez pojedyncze dzieci: *mądrość* oraz *radość i zabawa*.

Grupy pojęciowe, które nie zostały wybrane przez żadnego trzecioklasistę, to: grupa 3.: *piękno*, grupa 8.: *praca, talent* i grupa 9.: *pieniądze*.

Wśród 10-latków wybory układały się następująco (por. tabela 25.):

Tabela 25.

Grupy wartości najwyżej cenione przez wszystkich badanych **czwartoklasistów**

Ranga	Hierarchia wartości czwartoklasistów wyłoniona na podstawie 4. pytania ankietowego	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (38% badanych czwartoklasistów)		dz (62% badanych szóstoklasistów)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	66	61,11%	25	60,97%	41	61,20%
2.	rodzina	17	15,7%	8	19,51%	9	13,43%
3.	miłość, przyjaźń	11	10,18%	1	2,43%	10	14,92%
	zdrowie, życie	11	10,18%	5	12,19%	6	8,95%
4.	dobro, prawda	1	0,9%	-	-	1	1,49%
	mądrość	1	0,9%	1	2,43%	-	-
	praca, talent	1	0,9%	1	2,43%	-	-
SUMA		108	100%	41	100%	67	100%

Większość czwartoklasistów również najbardziej ceni *Boga*. Cnotę tę wybrało 66 ankietowanych (czyli 61,11%), w tym 25 chłopców (60,97%) i 41 dziewcząt (61,20%).

17 respondentów (co daje 15,7% wszystkich głosów) opowiedziało się za *rodziną*. Odpowiedzi takiej udzieliło 8 chłopców (19,51%) i 9 dziewczynek (13,43%).

Na trzecim miejscu uplasowały się *miłość* i *przyjaźń* oraz *zdrowie* i *życie* – każda z tych grup wartości została wybrana przez 11 respondentów (co daje po 10,18% głosów). *Miłość* i *przyjaźń* wskazał 1 chłopak (2,43%) oraz 10 dziewcząt (14,92%), natomiast *zdrowie* i *życie* zaznaczyło 5 przedstawicieli płci męskiej (12,19%) i 6 przedstawicielek płci żeńskiej (8,95%).

Trzy grupy cnót znalazły się na ostatnim miejscu, otrzymując po jednym głosie (0,9%) każde, są to: *dobro* i *prawda* – wskazane przez 1 dziewczynkę (1,49%), *mądrość* - wybrana przez 1 chłopca (2,43%) oraz *praca* i *talent* – zaznaczone również przez 1 chłopca (co także stanowi 2,43% chłopięcych głosów).

Grupy pojęciowe, które nie zostały wybrane przez żadnego czwartoklasistę, to: grupa 3.: *piękno*, grupa 9.: *pieniądze* i grupa 10.: *radość, zabawa*.

Z kolei 13-latkowie wskazali (w drugim wyborze) następująco (por. tabela 26.):

Tabela 26.

Grupy pojęciowe najwyżej cenione przez wszystkich badanych **szóstoklasistów**

Ranga	Hierarchia wartości <u>szóstoklasistów</u> wyłoniona na podstawie 4. pytania ankietowego	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		Razem		ch (60,6% badanych szóstoklasistów)		dz (39,4% badanych szóstoklasistów)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	41	43,61%	26	45,61%	15	40,54%
2.	rodzina	22	23,4%	12	21,05%	10	27,02%
3.	zdrowie, życie	12	12,76%	10	17,54%	2	5,4%
4.	miłość, przyjaźń	11	11,7%	4	7,01%	7	18,91%
5.	radość, zabawa	4	4,25%	3	5,26%	1	2,7%
6.	praca, talent	3	3,19%	2	3,5%	1	2,7%
7.	dobro, prawda	1	1,06%	-	-	1	2,7%
SUMA		94	100%	57	100%	37	100%

Większość szóstoklasistów, podobnie jak ich młodszy koledzy i koleżanki, również najbardziej ceni *Boga*. W odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe wartość tę wskazało 41 (43,61%) respondentów: 26 chłopców (45,61%) i 15 dziewcząt (40,54%).

Rodzinę najbardziej ceni 22 badanych (23,4%), w tym 12 chłopców (czyli 21,05%) i 10 dziewczynek (27,02%).

Zmienił się nieco układ kolejnych wartości, bo tym razem trzecią w kolejności najchętniej wskazywaną grupą pojęć jest *zdrowie* i *życie*. Opowiedziało się za nią 12 szóstoklasistów (12,76%), 10 chłopców (17,54%) i 2 dziewczynki (5,4%).

Z kolei 11 respondentów (11,17%) za najważniejsze wartości uważa *miłość* i *przyjaźń*. Takiej odpowiedzi udzieliło 4 przedstawicielei męskiej części szóstoklasistów (7,01%) i 7 przedstawicielek żeńskiej części badanych (czyli 18,91%).

Starsi uczniowie częściej wybierali wartości hedonistyczne – *radość* i *zabawę* – cenią 4 osoby (4,25% ankietowanych): 3 chłopców (5,26%) i 1 dziewczynka (2,7%).

Nieco mniej, bo 3 respondentów (3,19%) – 2 chłopców (3,5%) i 1 dziewczynka (2,7%) – wybrało *pracę* i *talent*.

Tylko 1 osoba (co stanowi 1,06% badanych), przedstawicielka żeńskiej części szóstoklasistów (co daje 2,7% głosów respondentek) wybrała *dobro* i *prawdę*.

Grupy wartości, które nie zostały wybrane przez żadnego z szóstoklasistów, to: grupa 3.: *piękno*, grupa 4.: *mądrość* i grupa 9.: *pieniądze*.

Podsumowanie dziecięcych wyborów danej grupy pojęciowej z uwzględnieniem determinantu wieku

Porównanie ze sobą wyborów grup wartości najbardziej cenionych przez wszystkich ankietowanych z uwzględnieniem determinantu wieku (por. tabela 27.) pozwala na wyciągnięcie wniosków i uogólnień:

Tabela 27.

Grupy wartości najwyżiej cenione przez wszystkich respondentów – zestawienie wszystkich grup wiekowych

Grupy wartości uznane przez respondentów za najważniejsze	Suma wskazań danej wartości na I miejscu																	
	Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
	razem		chl		dz		razem		ch		dz		razem		ch		dz	
	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
Bóg	47	47,95%	25	54,34%	22	42,3%	66	61,11%	25	60,97%	41	61,20%	41	43,61%	26	45,61%	15	40,54%
rodzina	30	30,61%	12	26,08%	18	34,61%	17	15,7%	8	19,51%	9	13,43%	22	23,4%	12	21,05%	10	27,02%
miłość, przyjaźń	9	9,18%	5	10,86%	4	7,69%	11	10,18%	1	2,43%	10	14,92%	11	11,7%	4	7,01	7	18,91%
zdrowie, życie	8	8,16%	3	6,52%	5	9,61%	11	10,18%	5	12,19%	6	8,95%	12	12,76%	10	17,54%	2	5,4%
radość, zabawa	1	1,02%	1	2,17%	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4,25%	3	5,26%	1	2,7%
dobro, prawda	2	2,04%	-	-	2	3,84%	1	0,9%	-	-	1	1,49%	1	1,06%	-	-	1	2,7%
praca, talent	-	-	-	-	-	-	1	0,9%	1	2,43%	-	-	3	3,19%	2	3,5%	1	2,7%
mądrość	1	1,02%	-	-	1	1,92%	1	0,9%	1	2,43%	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA	98	100%	46	100%	52	100%	108	100%	41	100%	67	100%	94	100%	57	100%	37	100%

Jak wynika z zestawienia, na szczycie hierarchii pojęć cenionych przez wszystkich ankietowanych znalazł się *Bóg*. Wartość ta jest najważniejsza dla zdecydowanej większości – 61,11% – czwartoklasistów (25 chłopców i 41 dziewcząt), dla mniejszej ilości, bo dla 47,95% trzecioklasistów (w tym również dla 25 chłopców i dla 22 dziewczynek), a także dla 43,61% szóstoklasistów (26 chłopców i 15 dziewcząt).

Zastanawiające jest to, dlaczego tak duża liczba czwartoklasistów w porównaniu do pozostałych badanych zadeklarowała ważność Boga w ich życiu. Gdyby wskazanie to dotyczyło trzecioklasistów, można by ten fakt tłumaczyć intensywną katechizacją, jaka miała zapewne miejsce nie dawniej niż rok wcześniej, przed przystąpieniem dzieci do sakramentu pierwszej komunii świętej. Co zatem spowodowało tak zdecydowany wybór Boga wśród uczniów 10-letnich? Może to, że dzieci w tym wieku są zachęcane przez księży do czynnego udziału w życiu Kościoła. Proponuje im się udział w różnego rodzaju spotkaniach katechizacyjnych, kółkach różańcowych, przystąpienie do Dzieci Maryi, część chłopców zostaje w tym wieku ministrantami. W końcowych klasach szkoły podstawowej te zainteresowania religijne z reguły maleją, ustępując miejsca coraz silniej zawiązującym się relacjom koleżeńskim i przyjacielskim. Dzieci wchodzą wtedy w wiek dojrzewania, a co za tym idzie – ich zainteresowania również ulegną zmianie, czym można tłumaczyć mniejszą ilość wyborów *Boga* przez dzieci z klas szóstych. Można także domniemywać, że na wybór tej cnoty miała jakiś wpływ edukacja szkolna – ankietowani przeze mnie uczniowie omawiali w czwartej klasie *Zeszyt w kratkę* ks. Twardowskiego.

Spora liczba trzecioklasistów – 30,61% (12 chłopców i 18 dziewczynek) – wybrała *rodzinę*. Cnotę tę wskazało nieco mniej, bo 23,4% szóstoklasistów (12 chłopców i 10 dziewczynek) i aż o połowę mniej czwartoklasistów, tzn. 15,7% badanych (w tym 8 chłopców i 9 dziewczynek). Przeważająca liczba wskazań dokonanych przez uczniów III klas szkoły podstawowej może wskazywać na silny związek respondentów z domem rodzinnym, który z czasem będzie pewnie ustępował częściowo miejsca relacjom koleżeńskim.

11,7% szóstoklasistów (4 chłopców i 7 dziewczynek) za najważniejszą grupę pojęciową uznało *miłość, przyjaźń* – wybór ten też zapewne odnosi się do relacji w grupie rówieśniczej. Wartość tę ceni niewielu mniej – 10,18% czwartoklasistów (1 chłopiec i aż 10 dziewczynek) oraz 9,18% trzecioklasistów (5 chłopców i 4 dziewczynki). Nie zaskakuje fakt, że większość głosów na te wartości oddały dziewczynki. To właśnie one chętnie nawiązują

przyjaźnie, zdają się bardziej uczuciowe, wrażliwe, wiek, w który się znajdują sprzyja przeżywaniu pierwszych zauroczeń i miłości.

Minimalnie większe rozbieżności można zaobserwować w uczniowskich wskazaniach dotyczących *zdrowia, życia*. Wartości te ceni 12,76% szóstoklasistów (10 chłopców 2 dziewczynki), 10,18% czwartoklasistów (5 chłopców i 6 dziewcząt) oraz 8,16% trzecioklasistów (3 chłopców i 5 dziewczynek). Wydaje się, że starsze dzieci dobitniej zdają sobie sprawę ze znaczenia tych wartości, być może częściej niż ich młodszy koledzy mają okazję do uczestniczenia w rozmowach dorosłych na temat potrzeby docenienia tych cnót.

4,25% szóstoklasistów (3 chłopców i 1 dziewczynka) na szczycie hierarchii uznawanych pojęć umieściło *radość, zabawę*. Te same cnoty uznaje już tylko 1,02% trzecioklasistów (1 chłopczyk) i ani jeden czwartoklasista. Tak mała liczba wskazań tych wartości przez dzieci z młodszych klas może świadczyć o ich przekonaniu, że skoro są już uczniami szkoły, to powinni powoli zapominać o zabawie, kojarzonej być może raczej z przedszkolem. Może uznali, że nie wypada im uznać tej cnoty za najważniejszą. Deklaracje te stoją w sprzeczności z faktem, że zabawa pełni ważną rolę w ich życiu. Co prawda, w młodszym wieku szkolnym obserwuje się „stopniową zmianę aktywności dziecka. Wiele czasu spędza ono na planowym uczeniu się i ta aktywność stanowi główny rodzaj jego działalności, niemniej jednak ważną potrzebą dziecka nadal jest zabawa i rozrywka”⁹⁰.

Najcenniejszą grupą pojęciową według 2,04% trzecioklasistów (tj. 2 dziewczynek), 1,06% szóstoklasistów (1 dziewczynki) i 0,9% szóstoklasistów (również 1 dziewczynki) są: *dobro, prawda*. Młodsze dzieci zazwyczaj uznawane są za prawdomówne, za szczere z natury, może z tego wynika nieco większa częstotliwość wyboru tych wartości przez trzecioklasistów.

Część starszych uczniów doceniła także *pracę i talent*. Cnoty te ważne są dla 3,19% szóstoklasistów (2 chłopców i 1 dziewczynki) i dla 0,9% czwartoklasistów (tj. dla 1 chłopca).

Ostatnią z uznawanych przez respondentów wartości jest *mądrość*. Zadeklarowało tak 1,02% trzecioklasistów (1 dziewczynka), 0,9% czwartoklasistów (również 1 dziewczynka) i ani jeden szóstoklasista – co jest zaskakujące – gdyż uczniów tych czeka w najbliższej przyszłości sprawdzian szóstoklasisty. Choć z drugiej strony brak wskazań tej wartości przez najstarszych respondentów może świadczyć o zmianie autorytetów. W okresie dorastania, który rozpoczyna się od już 10-12 roku życia, mamy bowiem do czynienia

⁹⁰ Por. A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 253.

„z buntem wobec autorytetów i obowiązujących norm społecznych (...)”⁹¹. Następuje też naturalne rozluźnienie więzi młodego człowieka z rodzicami, odejście od prezentowanych przez nich poglądów (traktujących np. o potrzebie nauki) na rzecz własnych wartości.

Warto jeszcze przyjrzeć się, jak wyglądają wybory badanych, jeżeli za główne kryterium przyjmujemy płeć ankietowanych.

Zatem rozważaniom podsumowującym analizę wyboru najcenniejszej grupy pojęciowej (z uwzględnieniem wszystkich odpowiedzi, zarówno tych, które pokrywają się z odpowiedziami na pierwsze pytanie ankietowe, jak i tych odmiennych), może posłużyć tabela 28., uwzględniająca podział uczniowskich wyborów ze względu na **płeć** badanych:

Tabela 28.

Grupy wartości najwyżej cenione przez **wszystkich (300) ankietowanych** – zestawienie według determinantu płci

Ranga	Grupa wartości uznana za najważniejszą	Suma wskazań danej grupy na I miejscu					
		razem		ch (48% wszystkich badanych)		dz (52% wszystkich badanych)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	154	51,33%	76	52,77%	78	50%
2.	rodzina	69	23%	32	22,22%	37	23,71%
3.	miłość, przyjaźń	31	10,33%	10	6,94%	21	13,46%
	zdrowie, życie	31	10,33%	18	12,5%	13	8,33%
4.	radość, zabawa	5	1,66%	4	2,77%	1	0,64%
5.	dobro, prawda	4	1,33%	-	-	4	2,56%
	praca, talent	4	1,33%	3	2,08%	1	0,64%
6.	mądrość	2	0,66%	1	0,69%	1	0,64%
SUMA		300	100%	144	100%	156	100%

Analiza odpowiedzi na czwarte pytanie ankietowe wykazała, że – podobnie, jak to miało miejsce w przypadku pierwszego pytania, dotyczącego hierarchii wartości – najważniejszą cnotą dla ankietowanych jest *Bóg*. Takiego wskazania udzieliło 154 spośród wszystkich respondentów (czyli 51,33%), w tym 76 chłopców (52,77%) i prawie tyle samo, bo 78 dziewcząt (50%).

⁹¹ A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju...*, s. 281.

Na drugim miejscu w tej hierarchii uczniowie ułożyli *rodzinę*. Wartość tę ceni 69 badanych (23% osób), w tym 32 chłopców (22,22%) i podobna liczba dziewczynek - 37 respondentek (co daje 23,71%).

Dwie grupy wartości uplasowały się na trzecim miejscu, są to *miłość* i *przyjaźń* oraz *zdrowie* i *życie*. Cnoty te otrzymały po 31 głosów każda (co stanowi po 10,33% uczniowskich odpowiedzi). Pierwszą grupę pojęć wybrało 10 chłopców (6,94%) i 21 dziewczynek (13,46%), a drugą – 18 chłopców (12,5%) i 13 dziewcząt (8,33%).

Radość i *zabawa* zostały wskazane przez 5 ankietowanych (1,66%): 4 chłopców (2,77%) i 1 dziewczynkę (0,64%).

Po 4 głosy (co stanowi po 1,33% wszystkich odpowiedzi) otrzymały dobro i *prawda* oraz praca i *talent*. Pierwszą z tych grup cenią 4 dziewczynki (2,56%), a drugą – 3 chłopców (2,08%) i 1 dziewczynka (0,64%).

Dwoje respondentów (0,66%) mianem najważniejszej wartości określiło *mądrość*. Takiego wskazania dokonał 1 chłopak (0,69%) i 1 dziewczynka (0,64%).

Żaden ankietowany, w odpowiedzi na czwarte pytanie, nie wskazał grupy 3.: *piękna*, ani grupy 9.: *pieniędzy*.

Podsumowanie dziecięcych wyborów danej grupy pojęciowej z uwzględnieniem determinantu płci

Jak wspomniano, zdecydowana większość wszystkich ankietowanych w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe wskazała *Boga* oraz *rodzinę*. Wybór tych dwóch wartości nie jest uzależniony od płci ankietowanych – podobna liczba przedstawicieli obydwu płci opowiedziała się za tymi cnotami, co dowodzi, iż cnoty te są tak samo ważne dla przedstawicieli obydwu płci.

Natomiast przewagę wskazań dokonanych przez jedną z tych grup respondentów obserwujemy przy wyborze kolejnych wartości. Dziewczynki częściej niż chłopcy deklarowały, że ważne dla nich są *miłość*, *przyjaźń* – co tylko potwierdza wcześniejsze wnioski dotyczące większej uczuciowości żeńskiej grupy badanych. Z kolei chłopcy częściej niż dziewczynki wybierali – z jednej strony wartości witalne – *zdrowie* i *życie*, a z drugiej – wartości hedonistyczne – *radość* i *zabawę*. Takie deklaracje mogą ze sobą korelować, może

być bowiem tak, że chłopcy doceniają zdrowie, dzięki któremu mogą uczestniczyć w sporcie, w grach i zabawach zespołowych. Być może doświadczyli już jakichś kontuzji, wykluczających ich ze wspólnej zabawy.

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki badań innych językoznawców zajmujących się językowym obrazem wartości w wypowiedziach uczniów.

Jak wynika z danych zgromadzonych przez Urszulę Kopeć⁹², która prowadziła badania⁹³ w I i III klasie szkoły średniej, zarówno młodszy, jak i starszy licealiści na szczycie hierarchii umieścili *miłość* – wyborem 58,3% dziewcząt i 27,5% chłopców z klas pierwszych oraz 60% dziewcząt i 40% chłopców z klas trzecich, a zaraz za nią *przyjaźń* – decyzją 45% dziewczyn i 16,25% chłopców. Podobne wyniki względem *miłości* uzyskał Ryszard Jedliński⁹⁴, który przeprowadził badania wśród piętnastolatków. W opiniach ankietowanych przez niego uczniów *miłość* zajęła drugie miejsce w hierarchii wartości. Stało się tak za sprawą 86,22% głosów dziewczynek i 60,56% głosów chłopców. Natomiast *przyjaźń* zajęła piąte miejsce w hierarchii piętnastolatków – również z przewagą głosów dziewcząt – cnotę tę wybrało 67,60% dziewczynek i 55,60% chłopców objętych badaniami przez Jedlińskiego. Omawiane cnoty – *miłość* i *przyjaźń* – to wartości, które w moich badaniach (w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe) znalazły się na trzecim miejscu, wskazane przez 13,46% dziewczynek i 6,94% chłopców. Taki wybór wartości jest zatem charakterystyczny dla żeńskiej części społeczności uczniowskiej.

Jak podaje Urszula Kopeć, uczniowie klas I szkoły średniej zaraz za tymi cnotami usytuowali *rodzinę* – zadecydowało tak 35% dziewcząt i znacznie mniej, bo 13,75% chłopców z pierwszych klas liceum. Cnota ta w wyniku wyborów dokonanych przez ich starszych kolegów znalazła się na czwartym miejscu hierarchii wartości za sprawą 29,3% głosów dziewcząt i tylko 8% głosów chłopców. Według danych zebranych przez Ryszarda Jedlińskiego *rodzina* uzyskała minimalną przewagę nad *miłością* i znalazła się na szczycie hierarchii. Wyboru tej wartości dokonało 77,84% dziewczynek i (w przeciwieństwie do wyników uzyskanych przez Urszulę Kopeć) dosyć podobna liczba chłopców – 71,55% a nich. Z kolei w przeprowadzonych przeze mnie badaniach *rodzina* zajęła 2 miejsce wśród najcenniejszych grup pojęciowych – otrzymała podobną liczbę głosów od przedstawicieli obydwu płci (23,71% wskazań dziewczynek i 22,22% wskazań chłopców).

⁹² Por. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 38-40, 44-45, 53-54, 59-60.

⁹³ Odwołując się do badań Urszuli Kopeć, przytaczam dane dotyczące wartości pozytywnych, a pomijam zestawienie wartości negatywnych, jako że nie ma ono odniesienia do prowadzonych przeze mnie badań.

⁹⁴ Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach ...*, s. 82.

Także *Bóg*, który według zebranych przeze mnie danych (na podstawie odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe) uplasował się na pierwszym miejscu w hierarchii, również otrzymał podobną liczbę głosów dziewczęcych i chłopców. Cnotę tę wskazało 50% ankietowanych przeze mnie dziewczynek i 52,77% chłopców. Z danych zebranych przez Urszulę Kopeć wynika natomiast, że *Bóg* zajął piąte miejsce w hierarchii wartości pierwszoklasistów i szóste miejsce w zestawieniu uczniów klas maturalnych. Takiego wyboru dokonało 20% dziewcząt i 15% chłopców z młodszych klas szkoły średniej oraz 17,3% dziewcząt i 4% chłopców z klas trzecich, co wskazuje na przewagę głosów żeńskich w wyborze tej cnoty. Z zebranych przeze mnie odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe wynika, że determinant płci nie odegrał większej roli we wskazaniach *Boga*. Podobne rezultaty uzyskał Ryszard Jedliński, odnotowując, że *Boga* (który uplasował się na trzecim miejscu hierarchii piętnastolatków) wybrało 73,74% dziewczynek i 72,63% chłopców.

Jak widać, jeśli chodzi o wybór wartości transcendentnych (*Bóg*), a z wartości nietranscendentnych – społecznych (*rodzina*), determinant płci wiąże się z determinantem wieku: im młodsza populacja, tym mniejsza jest różnica płci (w wyborze tych wartości). Ich wybór różnicuje się pod względem płci – z wiekiem badanych.

Z kolei *zdrowie* i *życie* uzyskały niską frekwencję w badaniach Urszuli Kopeć, natomiast zgodnie z opiniami uczniów ankietowanych przez Ryszarda Jedlińskiego zajęły kolejno: czwartą i szóstą pozycję w hierarchii wartości. *Zdrowie* ceni 73,74% piętnastolatków i podobna liczba – 72,63% piętnastolatków, a *życie* – 55, 86% dziewczynek i nieco mniej, bo 49,35% chłopców objętych przez językoznawcę badaniami. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że w wyborze tej grupy pojęciowej przodują chłopcy – 12,5% z nich wskazało te wartości, podczas gdy to samo uczyniło tylko 8,33% dziewczynek.

Z analizy porównawczej moich badań z badaniami prowadzonymi przez językoznawców wynika, że determinant płci odgrywa znaczną rolę w wyborze wartości moralnych, takich jak *miłość* i *przyjaźń*, które zdecydowanie częściej wybierane są przez dziewczynki. Tu determinant wieku nie wpływa na rezultaty. Wynika to pewnie z faktu, że żeńskie przedstawicielki badanych grup uczniowskich charakteryzuje większa wrażliwość, uczuciowość, skłonność do zawierania głębszych relacji z drugim człowiekiem, niż ma to miejsce w wypadku ich kolegów. Rezultaty badań wśród młodszych uczniów wyraźnie też wskazują na odmienne hierarchizowanie przez nich wartości.

6.2.3.3. Dziecięce wybory wartości niezgodnych z wcześniejszymi deklaracjami

Interesująca dla badacza jest zmiana decyzji badanego. Czym jest spowodowana? Czy to tylko zwykłe „odkłamanie” zbyt szybko wybranej odpowiedzi? Dlatego z tym większym zainteresowaniem podjęłam się analizy wyboru wartości niezgodnych z wcześniejszymi deklaracjami.

Tabele 29. i 30. przedstawiają najbardziej cenione przez respondentów grupy wartości inne niż te, które w odpowiedzi na 1. pytanie uczniowie określili mianem najważniejszych. Zebrane dane zostały przedstawione z uwzględnieniem determinantu **wieku** (podział na klasy) oraz **płci** badanych⁹⁵.

Spójrzmy, jak wygląda zestawienie dziecięcych odpowiedzi według kryterium **wieku** (por. tabela 29.) i **płci** (por. tabela 30.):

⁹⁵ Podział uwzględniający zróżnicowanie środowiskowe ankietowanych został tu pominięty z uwagi na to, iż został on już uwzględniony w podpunkcie 3.4.1.

Tabela 29.

Grupy wartości inne niż te, które uczniowie wybrali w 1. pytaniu ankietowym (wszystkie klasy – zestawienie według kryterium wieku)

Grupy wartości uznane przez respondentów za najważniejsze	Suma wskazań danej wartości na I miejscu																	
	Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
	razem		ch		dz		Razem		ch		dz		razem		ch		dz	
	w liczbach	w % ⁹⁶	w liczbach	w % ⁹⁷	w liczbach	w % ⁹⁸	w liczbach	w % ⁹⁹	w liczbach	w % ¹⁰⁰	w liczbach	w % ¹⁰¹	w liczbach	w % ¹⁰²	w liczbach	w % ¹⁰³	w liczbach	w % ¹⁰⁴
rodzina	13	13,3%	6	13,04%	7	13,5%	11	10,2%	5	12,2%	6	8,95%	8	8,51%	5	9,4%	3	8,1%
miłość, przyjaźń	9	9,18%	5	10,86%	4	7,7%	10	9,25%	1	2,43%	9	13,43%	7	7,44%	3	5,26%	4	10,81%
zdrowie, życie	4	4,08%	2	4,34%	2	3,9%	9	8,33%	4	9,75%	5	7,46%	12	12,76%	10	17,54%	2	5,4%
Bóg	2	2,04%	1	2,2%	1	1,92%	2	1,85%	1	2,43%	1	1,5%	1	1,06%	1	1,75%	-	-
radość, zabawa	1	1,02%	1	2,2%	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3,19%	3	5,26%	-	-
dobro, prawda	1	1,02%	-	-	1	1,92%	1	0,92%	-	-	1	1,5%	1	1,06%	-	-	1	2,7%
praca, talent	-	-	-	-	-	-	1	0,92%	1	2,43%	-	-	2	2,12%	1	1,75%	1	2,7%
mądrość	1	1,02%	-	-	1	1,92%	1	0,92%	1	2,43%	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA	31	31,68%	15	32,64%	16	30,86%	35	32,36%	13	31,67%	22	32,84%	34	36,14%	23	40,96%	11	29,71%

⁹⁶ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 98 badanych trzecioklasistów.

⁹⁷ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 46 ankietowanych chłopców z klas III.

⁹⁸ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 52 ankietowanych dziewcząt z klas III.

⁹⁹ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 108 badanych czwartoklasistów.

¹⁰⁰ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 41 ankietowanych chłopców z klas IV.

¹⁰¹ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 67 ankietowanych dziewcząt z klas IV.

¹⁰² Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 94 badanych szóstoklasistów.

¹⁰³ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 57 ankietowanych chłopców z klas VI.

¹⁰⁴ Dane procentowe podane w stosunku do wszystkich 37 ankietowanych dziewcząt z klas VI.

Tabela 30.

Grupy wartości inne niż te, które uczniowie wybrali w 1. pytaniu ankietowym (zestawienie według determinantu płci)

Ranga	Wartości cenione przez respondentów (33,3% wszystkich ankietowanych), inne niż te, które wskazali w 1. pytaniu ankietowym	Suma wskazań danej wartości na I miejscu		
		razem	ch (36,1% wszystkich badanych chłopców)	dz (30,7% wszystkich badanych dziewcząt)
1.	rodzina	32	17	15
2.	miłość, przyjaźń	26	9	17
3.	zdrowie, życie	25	16	9
4.	Bóg	5	3	2
5.	radość, zabawa	4	4	-
6.	dobro, prawda	3	-	3
	praca, talent	3	2	1
7.	mądrość	2	1	1
SUMA		100	52	48

Trzecioklasiści, którzy w odpowiedzi na pytanie 4. ankiety wskazali inne wartości niż w odpowiedzi na pytanie dotyczące hierarchii wartości, za drugim razem najczęściej wybierali *rodzinę*. Takiej odpowiedzi udzieliło 13 ankietowanych, w tym 6 chłopców i 7 dziewczynek.

9 trzecioklasistów stwierdziło, że najbardziej ceni *miłość* i *przyjaźń* (mimo, iż w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe wskazało inną wartość). Takiego wyboru dokonało 5 chłopców i 4 dziewczynki.

4 osoby (2 chłopców i 2 dziewczynki) doszły do przekonania, że jednak najbardziej cenią *zdrowie* i *życie*.

Na wskazanie wartości, jaką jest *Bóg* zdecydowało się 2 badanych – 1 chłopiec i 1 dziewczynka.

Kolejne zmiany, pojedynczych uczniów wskazują następujące wybory: na piątym miejscu najchętniej wybieranych przez trzecioklasistów wartości znalazły się: *dobro* i *prawda* – wskazana przez 1 osobę – dziewczynkę, *mądrość* – zaznaczona również przez 1 respondentkę oraz *radość* i *zabawa* – wybrane przez 1 chłopca.

Żaden z ankietowanych trzecioklasistów w odpowiedzi na czwarte pytanie nie zaznaczył grupy 3.: *piękna*, grupy 8.: *pracy, talentu*, ani grupy 9.: *pieniędzy*.

Najchętniej wybieraną przez **czwartoklasistów** cnotą inną niż w odpowiedzi na pytanie 1. ankiety, była, tak samo jak u 9-latków, *rodzina*. Takiego wskazania udzieliło 11 ankietowanych: 5 chłopców i 6 dziewczynek.

Nieco mniej, bo 10 respondentów zadeklarowało mimo wcześniejszych odmiennych wypowiedzi, iż najbardziej ceni *miłość* i *przyjaźń*. Wartość tę wybrał 1 chłopiec i 9 dziewczynek.

9 ankietowanych (4 chłopców i 1 przedstawicielka żeńskiej części czwartoklasistów) wskazało *zdrowie* i *życie* jako najważniejszą w ich życiu cnotę.

2 czwartoklasistów – po 1 przedstawicielu każdej z płci – doszło do przekonania, że najbardziej ceni *Boga*.

Natomiast po 1 głosie otrzymały: *dobro* i *prawda* (odpowiedź dziewczynki), *mądrość* (wskazanie chłopca) oraz *praca* i *talent* (również wybór chłopca).

Wartościami najczęściej wybieranymi przez **szóstoklasistów** w powtórnym pytaniu, innymi niż te, które wskazali w odpowiedzi na pytanie 1. ankiety, są *zdrowie* i *życie*. Za najcenniejsze uważa je 12 ankietowanych – 10 chłopców i 2 dziewczynki.

Z analizy odpowiedzi na interesujące nas pytanie wynika, że inaczej niż dla 9- i 10-latków, kolejną cnotą ważną dla szóstoklasistów jest *rodzina*. Wskazało tak 8 ankietowanych, 5 chłopców i 3 dziewczynki.

Nieco mniej, bo 7 respondentów (3 chłopców i 4 dziewczynki), ceni *miłość* i *przyjaźń*.

Natomiast takie wartości, jak *radość* i *zabawa* są istotne dla 3 badanych chłopców, co wyróżnia najstarszych respondentów.

2 ankietowanych (po 1 przedstawicielu każdej płci) docenia *pracę* i *talent*.

Jednokrotnie szóstoklasiści wybrali takie wartości, jak *Bóg* (odpowiedź chłopca) oraz *dobro* i *prawda* (deklaracja dziewczynki).

Natomiast nikt z ankietowanych szóstoklasistów nie wybrał następujących grup pojęciowych: grupy 3.: *piękna*, grupy 4.: *mądrości* oraz grupy 9.: *pieniędzy*.

Jak wynika z powyższych danych, ponad 30% **wszystkich ankietowanych** zmieniło swoje zdanie co do wcześniej deklarowanych wartości. Postąpiło tak 31,68% trzecioklasistów (w tym 32,64% chłopców i 30,86% dziewcząt), 32,36% czwartoklasistów (w tym 31,67% chłopców i 32,84% dziewcząt) oraz 35,14% szóstoklasistów (w tym 40,82% chłopców i 29,71% dziewcząt).

Większość respondentów, która w odpowiedzi na pytanie 4. ankiety nie potwierdziła swej wcześniejszej deklaracji względem najbardziej cenionych wartości, tym razem wybrała *rodzinę*. Takiego wskazania dokonało 13 trzecioklasistów (6 chłopców i 7 dziewczynek), podobna liczba czwartoklasistów – 11 ankietowanych (w tym również 5 chłopców i 6 dziewczynek) oraz nieco mniej, bo 8 szóstoklasistów (5 chłopców i 3 dziewczynki).

Kolejną cenioną przez respondentów grupą wartości jest *miłość, przyjaźń*. Takiej odpowiedzi udzieliło 10 czwartoklasistów (w tym tylko 1 chłopiec i aż 9 dziewczynek), niemalże tyle samo, bo 9 trzecioklasistów (5 chłopców i 4 dziewczynki) oraz 7 szóstoklasistów (3 dziewczynki i 7 chłopców).

Uczniowie doceniają też wartości witalne - *zdrowie i życie*. Cnoty te zostały uznane za najważniejsze zwłaszcza przez szóstoklasistów, którzy wskazali je 12 razy (głosy 10 chłopców i 2 dziewczynek), a także przez 9 czwartoklasistów (4 chłopców i 5 dziewcząt) oraz przez 4 trzecioklasistów (po 2 przedstawicieli każdej z płci).

Na wybór *Boga* zdecydowało się 2 trzecioklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci) i 2 czwartoklasistów (również po 1 przedstawicielu każdej z płci), a także 1 szóstoklasista (chłopak).

Radość i zabawę tym razem doceniło 3 szóstoklasistów (chłopców) i 1 trzecioklasista (również chłopiec).

Pozostałe wskazania stanowią jednostkowe wybory uczniów.

Podsumowanie dziecięcych wyborów wartości niezgodnych z wcześniejszymi deklaracjami

Jak wynika z powyższych rozważań, podobna liczba respondentów **z poszczególnych przedziałów wiekowych** wskazała na odmienne wartości niż te, które wcześniej uznała za najważniejsze: 31 trzecioklasistów (31,63%), 35 czwartoklasistów (32,4%) i 34 szóstoklasistów (36,1%).

Miedzy trzecio-, czwarto- i szóstoklasistami ujawniły się jednak różnice w wyborach poszczególnych grup pojęciowych (niezgodnych z wcześniejszymi deklaracjami). I tak, *rodzinę* najczęściej wskazywali trzecioklasiści (13,3% z nich), co jest zrozumiałe ze względu na naturalne przywiązanie młodszych dzieci do domu rodzinnego, do najbliższych, a także ich

zależność od rodziny. Potwierdzają to wyniki badań w starszych klasach, które ujawniły, że im starsze dzieci, tym deklaracja ważności rodziny jest niższa – wartość tę wskazało 10,2% czwartoklasistów i 8,51% szóstoklasistów.

Co zaskakujące, podobnie rzecz ma się w wypadku *miłości* i *przyjaźni*. Cnotę tę ceni podobna liczba dzieci z dwóch młodszych przedziałów wiekowych – wskazało ją 9,18% trzecioklasistów oraz 9,25% czwartoklasistów – i tylko 7,44% szóstoklasistów, co dziwne zważywszy na fakt, że nastolatki zaczynają w tym wieku przywiązywać większą wagę do relacji rówieśniczych, zawiązują przyjaźnie, przeżywają pierwsze miłości.

Odwrotną sytuację obserwujemy w wypadku *zdrowia* i *życia*. Tę grupę pojęciową zdecydowanie chętniej wskazywały najstarsze dzieci, co może być motywowane ich większą świadomością, zdawaniem sobie sprawy z tego, jak cenne jest zdrowie, jak kruche jest ludzkie życie. Są to wartości najczęściej wskazywane (biorąc pod uwagę wybory odmienne od odpowiedzi na 1. pytanie) przez szóstoklasistów – takiej odpowiedzi udzieliło 12,76% z nich. Wskazanie przez nich tych wartości możemy potraktować jako przejaw większej dojrzałości starszych uczniów, jako świadectwo szerszego spojrzenia na ludzką egzystencję. Wyniki badań potwierdziły, że im młodsze dzieci, tym mniejszą wagę przywiązują one do wartości witalnych – cnoty te zostały wskazane przez 8,33% czwartoklasistów i tylko przez 4,08% trzecioklasistów. Taki stan rzeczy jest jak najbardziej naturalny, życie dziecka raczej pozbawione jest tego typu trosk (chyba, że dotkną je one osobiście lub staną się udziałem kogoś z najbliższego otoczenia). Młody człowiek nie myśli o chorobach, o śmierci, nie przewiduje zagrożeń.

Równie naturalne (ze wspomnianych już w niniejszej pracy względów) wydaje się częstsze wskazywanie *Boga* przez młodszych respondentów. Takiego wyboru dokonało 2,04% trzecioklasistów, 1,85% czwartoklasistów i 1,06% szóstoklasistów.

Najstarsi uczniowie przy zmianie wyboru większą wagę przywiązują nie do spraw wiary, lecz do wartości hedonistycznych. *Radość, zabawę* wskazało 3,2% z nich, podczas gdy takiego wyboru nie dokonał żaden czwartoklasista oraz tylko 1 trzecioklasista (co daje 1,01%).

Pozostałe wskazania uczniowskie zaliczymy do jednostkowych wyborów.

Równie istotne będzie przeanalizowanie powtórnych wyborów ankietowanych (niezgodnych z wcześniejszymi odpowiedziami) ze względu na determinant **pleci** (por. tabela 30.).

W pierwszej kolejności na uwagę zasługuje fakt, że podobna liczba chłopców – 52 osoby (36,1% wszystkich przedstawicieli płci męskiej) i dziewcząt – 48 ankietowanych (30,7% wszystkich respondentek) zmieniła zdanie, co do wcześniej deklarowanej cnoty.

Równie ważna dla respondentów obu płci zdaje się *rodzina* – wskazało ją 17 chłopców i 15 dziewczynek.

Natomiast dziewczynki znacznie częściej wybierały *miłość, przyjaźń*, a chłopcy – *zdrowie, życie*. Zapewne dowodzi to większej uczuciowości dziewcząt, ich większego przywiązania do relacji międzyludzkich. Dla dziewczynek niewątpliwie ważne są kontakty z rówieśniczkami, dziewczynki też nieco wcześniej niż chłopcy zaczynają zwracać uwagę na płć przeciwną. Zauważmy, że tylko chłopcy wybrali *radość, zabawę*, co może być dowodem na zwrócenie się przez nich ku aktywnościom charakterystycznym dla dzieci młodszych. Z drugiej strony to właśnie chłopcy częściej niż dziewczynki opowiadali się za wartościami witalnymi, co może świadczyć o ich dojrzałości, o zdawaniu sobie sprawy z wartości ludzkiego życia, które uzależnione jest od stanu zdrowia człowieka. Z kolei dziewczynki, jako przedstawicielki bardziej uczuciowej, delikatniejszej płci wskazały *dobro, prawdę* jako najcenniejszą grupę pojęć. Zmienione wybory dzieci potwierdzają jednak ogólne tendencje wyborów dzieci wynikające z analizy odpowiedzi na pytanie 1.

6.2.3.4. Podsumowanie

Istnieje małe prawdopodobieństwo, aby zmiana dotycząca wyboru najważniejszej wartości była przez badanych dokonywana w pełni świadomie. Pierwsze wskazanie, dokonane przez respondentów w odpowiedzi na pytanie dotyczące hierarchii wartości, może świadczyć o wyborach dokonywanych przez uczniów intuicyjnie – z myślą o domniemanych oczekiwaniach osób analizujących odpowiedzi: im młodsi uczniowie, tym bardziej szczere mogły być odpowiedzi.

Przypuszczalnie ankietowani wybierali wartości, które ich zdaniem wypada uznać za cenne. Są to wartości ogólnie aprobowane, uwarunkowane społecznie, kulturowo i religijnie, o czym była już mowa w rozdziale dotyczącym analizy odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe.

Domniemywam, iż odpowiadając pytanie 4., uczniowie nie byli do końca świadomi, że badacz podsuwa im podobne pytanie, tylko inaczej sformułowane. Sądzę, iż w tym wypadku odpowiedzi uczniów były udzielane bardziej spontanicznie i co za tym idzie, może były bardziej szczere. Uznając tę tezę za zgodną z prawdą, należy zwrócić uwagę, że większość respondentów dokonała takiego samego wyboru jak poprzednio. Świadczy to o tym, że ważność wartości deklarowanych jest zgodna z wartościami faktycznie odczuwanymi i uznawanymi.

Na uwagę zasługuje też fakt, że uczniowskie wybory wartości w zdecydowanej większości dotyczą wartości absolutnych (taką wartością jest *Bóg* zajmujący szczytowe miejsce w uczniowskiej hierarchii), a w mniejszości instrumentalnych. Określenie wartości transcendentnej mianem najważniejszej może świadczyć o stereotypowym myśleniu ankietowanych, zwłaszcza tych najmłodszych¹⁰⁵ z trzecich klas szkoły podstawowej. Większość z nich rok wcześniej przyjęła sakrament Pierwszej Komunii Świętej, który poprzedzony był zapewne rocznym przygotowaniem, w czasie którego wyeksponowano rangę tej wartości. Stąd też w świadomości uczniów może istnieć tak silne przekonanie o słuszności wyboru tej cnoty, nie zawsze jeszcze faktycznie odczuwanej, a często

¹⁰⁵ Badania prowadzone przez R. Jedlińskiego wykazały, iż w hierarchii starszych uczniów – piętnastolatków – *Bóg* uplasował się dopiero na trzecim miejscu (R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 82.).

odwzorowanej za autorytetami (np. rodzicami, dziadkami, księżmi prowadzącymi katechezę)¹⁰⁶.

Tak więc mimo tego, iż w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe (por. tabela 28.)¹⁰⁷ nadal dominuje wartość transcendentna, jaką jest *Bóg*, należy zauważyć, że została ona wybrana przez mniejszą liczbę respondentów niż miało to miejsce w wypadku pierwszego pytania ankietowego (por. tabela 19.)¹⁰⁸, kiedy cnotę tę wskazało 215 badanych (71,66%), a teraz tylko 154 (51,33%). Liczba głosów chłopięcych zmniejszyła się ze 107 (74,3%) do 76 (52,77%), a dziewczęcych – ze 108 (69,23%) do 78 (50%).

I tym razem na drugim miejscu dziecięcych wyborów uplasowała się *rodzina*, która, co ciekawe, zyskała większą liczbę głosów niż poprzednio. Fakt ten przemawia za uznaniem faktycznej ważności tej wartości w odczuciach badanych. W odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe cnotę tę zaznaczyło 51 ankietowanych (17%), w tym 23 chłopców (16%) i 28 dziewczynek (17,94%). W analizowanym pytaniu liczba dziecięcych głosów wzrosła do 69 (23%), na co złożyły się 32 odpowiedzi męskiej części badanych (22,22%) i 37 żeńskiej grupy respondentek (23,71%).

Można przypuszczać, że te wybory dobitnie świadczą, że *rodzina* jest cnotą autentycznie cenioną przez uczniów. Ankietowani znajdują się jeszcze w takim przedziale wiekowym, w którym młodzi ludzie silnie odczuwają więź łączącą ich z najbliższymi. I mimo że mają już pewien багаż doświadczeń niezwiązanych z „domem”, coraz częściej wchodzą w interakcje z innymi ludźmi, nawiązują znajomości, przyjaźnie, to *rodzina* nadal jest dla tych młodych ludzi autorytetem, ostoją, miejscem, w którym można odpocząć, wyzalić się, znaleźć pomoc i oparcie. Innymi słowy, *rodzina* jest nadrzędną cnotą, która z czasem może ustępować miejsca innym wartościom, zwłaszcza w burzliwym okresie dojrzewania, w momencie gdy będą pojawiać się pierwsze sympatie, rozterki i problemy, z którymi młody człowiek – z różnych powodów – chętniej uda się do rówieśnika niż do członków swojej *rodziny*.

Badania prowadzone np. przez U. Kopeć czy przez R. Jedlińskiego dowodzą, że *rodzina* jest istotną, a nawet najistotniejszą wartością także dla nastolatków. Z badań

¹⁰⁶ Za tą tezę przemawiają też odpowiedzi uczniów na pytanie stanowiące uzupełnienie do pierwszego pytania ankietowego (dotyczącego hierarchii wartości), a które brzmiało: *Wyjaśnij dlaczego wartość, którą wpisałeś/eś jako pierwszą uważasz za najważniejszą?* Wypowiedzi te, jak już wspomniano w rozdziale 6.2.2., są przesycane treściami religijnymi wyniesionymi z lekcji religii bądź też z samej mszy świętej.

¹⁰⁷ Powołując się w niniejszym podsumowaniu na odpowiedzi respondentów na 4. pytanie ankietowe, będę odwoływać się do wyników zgromadzonych w tabeli 28.

¹⁰⁸ Powołując się w niniejszym podsumowaniu na odpowiedzi respondentów na 1. pytanie ankietowe, będę odwoływać się do wyników zgromadzonych w tabeli 19.

prowadzonych przez Jedlińskiego¹⁰⁹ wynika, że znalazła się ona na pierwszym miejscu uczniowskiej hierarchii, a w badaniach Kopeć – na trzecim. Komentując ten wybór, autorka *Językowego obrazu wartości w wypowiedziach licealistów* zauważa, iż w opinii respondentów „(...) to właśnie rodzina stwarza emocjonalne oparcie, poczucie bezpieczeństwa i pomaga rozwiązywać problemy, jakie niesie z sobą życie”¹¹⁰. To stwierdzenie jest tym bardziej prawdziwe dla młodych uczniów.

W odpowiedzi na pytanie 4. ankiety trzecimi co do ważności były następujące grupy pojęciowe: *miłość* i *przyjaźń* (był to głównie wybór dziewcząt) oraz *zdrowie* i *życie* (por. tabela 28.). Pierwszą z nich doceniło 31 respondentów (10,33%): 10 chłopców (6,94%) i aż 21 dziewczynek (13,46%). Podczas tworzenia uczniowskiej hierarchii wartości (na podstawie odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe) okazało się, że *miłość* znalazła się, co prawda, na trzecim miejscu, ale z liczbą zaledwie 10 głosów (3,33%): 3 chłopców (2,08%) i 7 dziewczęcych (4,48%). *Przyjaźń* natomiast ulokowała się (obok *mądrości* i *pieniędzy*) dopiero na siódmej pozycji. Takiego wskazania dokonało bowiem tylko 2 ankietowanych (0,66%) – 2 dziewczynki (1,28%) (por. tabela 19.).

Grupę pojęciową – *miłość* i *przyjaźń* – bardzo łatwo możemy połączyć z wieloma innymi wartościami, możemy bowiem mówić o *miłości* (czy też *przyjaźni*), którą darzymy Boga, rodzinę, a nawet – w skrajnych przypadkach mówi się – o *miłości* do pieniędzy. Co więcej, *miłość* jest uważana za tę wartość, która leży u podstaw wszelkich innych cnót, na co zwrócił uwagę już Max Scheler, a co potwierdzają także słowa polskich językoznawców zajmujących się badaniami językowego obrazu świata wartości dzieci i młodzieży¹¹¹. Uważam zatem, że wielokrotny wybór tej grupy pojęciowej nie powinien szczególnie dziwić i że jest zgodny z faktycznymi odczuciami badanych (jednakże z przewagą pierwszej z wymienionych cnót – *miłości* – o czym świadczą dziecięce odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe – por. tabela 19.).

Jak wynika z badań prowadzonych przez innych badaczy, wartości te są bardzo ważne także w odczuciu ankietowanych przez nich uczniów. Z analizy badań przeprowadzonych przez Jedlińskiego¹¹² wynika, iż młodzież umieściła *miłość* na drugim miejscu w hierarchii wartości, a *przyjaźń* – na miejscu piątym, z kolei dla młodzieży ankietowanej przez U.

¹⁰⁹ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 82.

¹¹⁰ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 37.

¹¹¹ Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach ...*, s. 83 i U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 36.

¹¹² R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 82.

Kopeć¹¹³ *miłość* jest najważniejszą cnotą, a *przyjaźń* uplasowała się zaraz za nią – na drugim miejscu.

Jeżeli natomiast chodzi o *zdrowie* i *życie* (por. tabela 28.), to trzecie miejsce zapewniła tej grupie wartości liczba również 31 głosów (10,33%) należących do 18 chłopców (12,5%) i 13 dziewcząt (8,33%). Należy zwrócić uwagę na to, że w wyborze tych wartości przeważają głosy chłopców bardziej aktywnych niż ich koleżanki i szybciej doceniających zdrowie jako potrzebne np. do uprawiania sportu. We wcześniejszym wskazaniu (w odpowiedziach na 1. pytanie) *zdrowie* znalazło się na 6. miejscu docenione zaledwie przez 3 uczniów (1%), w tym 1 chłopca (0,69%) i 2 dziewczynki (1,28%), a *życie* na miejscu czwartym z liczbą 8 głosów (2,66%): 5 chłopców (3,47%) i 3 dziewczęcych (1,92%) (por. tabela 19.).

Być może, dopiero połączenie tych dwóch wartości w jedną grupę uświadomiło respondentom ich znaczenie. Na pierwszy rzut oka młodemu człowiekowi może się wydawać, że cnoty te nie są dla niego najistotniejsze, gdyż znajduje się on dopiero na początku swojej życiowej drogi, kiedy nie myśli się jeszcze o rzeczach ostatecznych czy o ewentualnych problemach ze zdrowiem. W miarę dorastania i nabywania doświadczeń (niestety głównie tych negatywnych) człowiek zaczyna cenić te wartości. Odpowiedzi na 4. pytanie wskazują, iż badani (w przewadze – chłopcy) niewątpliwie dostrzegli jednak wagę tych cnót i uwzględnili je w swoich wypowiedziach. Zauważmy też, że są one niezbędne do realizowania pozostałych wartości. Jak pisze R. Jedliński, *zdrowie* i *życie* są „(...) podstawowym warunkiem egzystencji człowieka i przejmowania przez niego pozostałych wartości”¹¹⁴.

Z odpowiedzi uczniów ankietowanych przez U. Kopeć wynika, iż wartości te zostały wskazane przez niewielką liczbę respondentów, jednakże zostały uznane za najcenniejsze spośród wartości witalnych¹¹⁵. Z kolei w hierarchii wyłonionej na podstawie analizy badań R. Jedlińskiego *zdrowie* (cenione zwłaszcza przez uczniów pochodzących ze środowiska wiejskiego) zajęło 4. miejsce, a *życie* – 6. Językoznawca zaznacza, iż „(...) badani podkreślają instrumentalny wymiar obu wartości, uznając je za fundament egzystencji człowieka (...)”¹¹⁶.

Wartości hedonistyczne znalazły się na czwartym miejscu dziecięcych wskazań dotyczących najbardziej cenionych grup pojęciowych. 5 ankietowanych (1,66%) uznało bowiem *radość* i *zabawę* za najważniejsze wartości. Takiej odpowiedzi udzieliło 4 chłopców (2,77%) i 1 przedstawicielka żeńskiej części badanych (0,64%). Natomiast w odpowiedziach

¹¹³ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 38 i s. 53.

¹¹⁴ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 86.

¹¹⁵ U. Kopeć, *Językowy obraz wartości...*, s. 38 i s. 55.

¹¹⁶ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 86.

na 1. pytanie ankietowe *radość* ani razu nie została wskazana, a *zabawa* otrzymała tylko 1 głos (0,33%) należący do dziewczynki (0,69%).

Tak mała liczba wyborów tych wartości z pewnością nie dowodzi tego, że *radość* i *zabawa* nie są ważne dla badanych dzieci. Są one istotne – w różnym stopniu – dla każdego człowieka, a zwłaszcza dla tak młodych ludzi jak ankietowani. Dlaczego więc uczniowie tak rzadko wskazywali na te wartości? Być może dostrzegli, iż ich ciężar gatunkowy różni się nieco od ciężaru innych cnót. Są to bowiem wartości nastawione na osiągnięcie własnej przyjemności, ich wybór może być zatem uznany za przejaw egoizmu. Może respondenci doszli do wniosku, że zwyczajnie nie wypada zaznaczyć tych wartości? A może dzieci nie postrzegają *radości* i *zabawy* przez pryzmat wartości? Być może ich obecność w życiu uważana jest przez ankietowanych za normę, więc daleko im tym samym do pojmowania ich w kategoriach wartości.

Dziecięce wybory kolejnych cnót możemy uznać za marginalne przypadki, gdyż liczba ich wskazań wynosi od 0 do 4 głosów.

Spośród najrzadziej wybieranych wartości (*pracy, talentu, dobra, prawdy, mądrości* oraz *pieniędzy*) najbardziej dziwi małe uznanie, jakim cieszą się w tej grupie badanych *dobro, prawda* i *mądrość*. Wydawać by się mogło, że cnoty te uplasują się nieco wyżej w dziecięcej hierarchii, gdyż np. *dobro* i *prawda* są wartościami, które rodzice wpajają dzieciom już we wczesnej fazie ich rozwoju (mówiąc: *Nie wolno kłamać, Bądź dobrym/grzecznym dzieckiem*). Z badań prowadzonych przez E. Ogrodzką-Mazur wynika, iż *dobroć* jest wartością szczególnie cenioną przez ankietowane przez badaczkę dzieci z pogranicza polsko-białoruskiego¹¹⁷, a *prawda* – przez uczniów z pogranicza polsko-niemieckiego¹¹⁸. Wydaje się, że są one tak oczywistymi cnotami w oczach dzieci, że nie wymagają „zaznaczania”, dzieci uznały, że należy się skupić na „wyższych” wartościach. Spodziewać by się można, że także *mądrość* zostanie doceniona przez większą liczbę badanych. Respondentami są przecież uczniowie, którzy stale nabywają i pogłębiają swą wiedzę, często piszą kartkówki, sprawdziany, zadają testy i egzaminy. *Mądrość* powinna być zatem bardzo pożądaną wartością. W wyborach dziecięcych stało się jednak inaczej.

Co do pozostałych cnót: *talentu*, a przede wszystkim *pracy* i *pieniędzy* – są to atrybuty kojarzone raczej ze światem dorosłych niż ze światem dzieci, co z pewnością tłumaczy sporadyczny wybór tych wartości przez młodych respondentów.

¹¹⁷ Por. E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci...*, s. 309.

¹¹⁸ Tamże, s. 317.

Wartością, która nie pojawiła się w odpowiedzi na 4. pytanie ankietowe, a która została wskazana w poprzednich wyborach uczniowskich są *pieniądze*, które wtedy 2 ankietowanych (0,66%) – 1 chłopiec (0,69%) i 1 dziewczynka (0,64%) uznało za najważniejsze życiowe cnoty.

Natomiast wartością, która w ogóle nie została wybrana ani w odpowiedziach na 1., ani na 4. pytanie ankietowe, jest wartość estetyczna – *piękno*. Uważam, że młody człowiek, mimo iż bardzo często wartościuje, często używa, a nawet nadużywa słowa *piękno* (dla dziecka niemalże wszystko, co budzi pozytywne skojarzenia jest piękne¹¹⁹), najpewniej nie postrzega tej cnoty w kategoriach wartości. Stąd całkowity brak wskazań tej wartości w odpowiedziach na obydwa pytania ankietowe.

¹¹⁹ Dzieci, opisując swój stosunek do czegoś lub kogoś często wyrażają go za pomocą przymiotnika *piękny*. Autorka *Językowego obrazu pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* zwraca uwagę na to, że dziecięce opisy każdej z pór roku zawierają ocenę estetyczną wyrażaną za pośrednictwem tego słowa, np.: wiosna – *piękna, najpiękniejsza z pór roku, naprawdę najpiękniejsza*; lato – *piękne, piękne lato*; jesień – *piękna, piękna aż za dużo, najpiękniejsza, nadzwyczajnie piękna*; zima – *pani Zima piękna, to piękna pora roku, piękna, piękna zima* (B. Niesporek-Szamburska, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice 2004, s. 62.)

6.2.4. Dziecięca interpretacja wybranych nazw wartości

Celem 2. pytania zamieszczonego w ankiecie był ponowny powrót do definicji z jednoczesnym rozwinięciem dziecięcych określeń o synonimy takich wartości, jak: *miłość*, *prawda*, *przyjaźń* i *rodzina*. Uczniowie zostali poproszeni o napisanie, jak rozumieją podane słowa, o wyjaśnienie, co one dla nich znaczą¹²⁰.

Jak wiemy z analizy odpowiedzi na pytanie 1. ankiety, wspomniane wyżej cnoty na szczycie hierarchii wartości umieściło:

- *miłość* – 10 respondentów (3 chłopców i 7 dziewczynek),
- *prawdę* – 1 osoba (dziewczynka),
- *przyjaźń* – 2 ankietowane (dziewczyny),
- *rodzinę* – 51 badanych (23 chłopców i 28 dziewcząt).

Jak wynika z tych danych, dwie z wymienionych cnót – *prawda* i *przyjaźń* – stanowiły okazjonalne wybory ankietowanych. Dlatego też, omawiając dziecięce odpowiedzi, pominę ich interpretację, skupię się zaś na tych, które częściej były określane przez respondentów mianem najważniejszych, czyli na *rodzinie* i *miłości*.

¹²⁰ Pytanie 2.: *Jak rozumiesz podane słowa? Co one znaczą?* (por. aneks, zał. 3.).

6.2.4.1. Sposób językowego definiowania rodziny

W poniższych tabelach została przedstawiona częstotliwość, z jaką dzieci wpisywały słowa, wyrażenia i zwroty umieszczone w definiensie¹²¹, będące w ich mniemaniu równoznacznikami czy nośnikami znaczenia, ewentualnie synonimami rodziny.

W tabeli 31. widnieją odpowiedzi uczniów klas III:

Tabela 31.

Językowe definiowanie rodziny – odpowiedzi trzecioklasistów

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne rodzinie	Liczba odpowiedzi								Konkretyzacje tekstowe ¹²²	
		razem	Ozimek		Mysłowice		Brzęczkowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch		dz
1.	osoby/ludzie (bliskie/najbliższe, spokrewnione ze sobą, kochające się, wspierające, pomagające, ufające i polegające na sobie)	37	1	4	4	5	6	7	3	7	<i>To są osoby, które Cię kochają i chcą Ci pomóc (dz., Ozimek), Rodzina to jest grono bliskich ci osób (ch., Ozimek), To ludzie, którzy się kochają (dz., Ozimek), To są osoby, które Cię kochają i chcą Ci pomóc (dz., Ozimek), Bliskie osoby, które cię kochają (dz., Ozimek), Grupa osób, na którą można polegać (ch., Mysłowice), To czasem dużo a czasem mało osób spokrewnionych ze sobą i kochających się wzajemnie (dz., Mysłowice), Ludzie, którzy nawzajem się kochają (ch., Mysłowice), Rodzina to najbliżsi kochający i ufający sobie ludzie (ch., Mysłowice), Kilka osób, które się kochają (dz., Mysłowice), Rodzina to bliscy (ch., Brzęczkowice), To najbliższe osoby, które kocham (ch., Brzęczkowice), To najbliżsi, którzy się kochają i wzajemnie wspierają (ch., Brzęczkowice), To osoby które bardzo cię kochają (ch., Brzęczkowice), Są to bliskie dla mnie osoby (mama, tata, siostra) (dz., Brzęczkowice), Osoby których (!) kocham (dz., Brzęczkowice), Bliscy, rodzice, rodzeństwo (ch., Brzęczkowice), Najbliżsi (dz., Brzęczkowice), Są to osoby które są wokół mnie najbliższe i mnie kochają (dz., Brzęczkowice), Bliscy (ch., Brzęczkowice), To osoby, które są bardzo bliskie, które Cię lubią i kochają (dz.,</i>

¹²¹ *Definiens* (łac. określający) – to wyraz, termin definiujący; część definicji stanowiąca jej człon określający; z kolei pod pojęciem *definiendum* będziemy rozumieć wyraz, termin definiowany; część definicji stanowiąca jej człon określany (por. *Komputerowy słownik języka polskiego*, Warszawa 1998.).

¹²² We wszystkich tabelach przytaczane są pełne, dosłowne odpowiedzi uczniów. Niektóre z nich są wielokategorialne.

											Pruchnik), <i>Rodzina to wieżń (!) kochających się ludzi. Mama, tata, siostra i brat. Jeszcze setki innych kochających się ludzi</i> (dz., Pruchnik), <i>To moi bliscy, których kocham</i> (dz., Pruchnik), <i>To oznacza, że ktoś jest komuś bliski, nie okłamuje, pomaga, szanuje, nie obraża, jest miła</i> (dz., Pruchnik), <i>To osoby, które są bardzo bliskie, które Cię lubią i kochają</i> (dz., Pruchnik), <i>Są w niej moi najbliżsi, rodzina jest dla mnie najważniejszym skarbem</i> (dz., Pruchnik), <i>Znaczy (!), że jest w niej ktoś kogo kocham i że są w niej moi najbliżsi</i> (dz., Pruchnik)
2.	poszczególni członkowie rodziny: mama, tata, babcia itd.	27	-	3	3	2	5	6	5	3	<p><i>Moji (!) rodzice, babcia, dziadek, ciocie i wujkowie</i> (dz., Ozimek), <i>Mama, tata, dzieci, babcia, dziadek, chrzestna, chrzestny, wujkowie i ciocia</i> (dz., Ozimek), <i>To rodzice</i> (dz., Ozimek), <i>Rodzine (!) tworzą rodzice i dziecko</i> (dz., Mysłówice), <i>To kochający tata, mama, rodzeństwo i inni</i> (dz., Mysłówice), <i>Mój brat, rodzice, babcia to jest moja rodzina</i> (ch., Mysłówice), <i>Brat, siostra, mama, tata, babcia, dziadek</i> (ch., Mysłówice), <i>Oznacza mame (!), tatę, rodzeństwo i wspólną miłość</i> (ch., Mysłówice), <i>To mama, tata, siostry, bracia, babcia i dziadek</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Mama, tata, siostra i brat</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Rodzice, babcia itp.</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Rodzice i dzieci</i> (dz., Brzęczkowice) <i>Twój brat, siostra, matka, ojciec (!)</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Są to bliskie dla mnie osoby (mama, tata, siostra)</i> (dz., Brzęczkowice), <i>To mama, tata, siostra no i ja</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Bliscy, rodzice, rodzeństwo</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Mama i tata</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Mama, tata, siostra i ja</i> (dz., Brzęczkowice), <i>To tata, mama, dziadziu, babcia, brat, siostra</i> (ch., Pruchnik), <i>To mama, tata, rodzeństwo, kocham moją rodzinę, nie chciałbym innej rodziny</i> (ch., Pruchnik), <i>Mama, tata, siostra, brat (!) babcia, dziadek, ciocia, wujek</i> (ch., Pruchnik), <i>To mój brat, mama, tata, dziadziu i babcia. Wszyscy się kochamy</i> (ch., Pruchnik), <i>To mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadzia, wujek, ciocia</i> (ch., Pruchnik), <i>Rodzina to wieżń (!) kochających się ludzi. Mama, tata, siostra i brat. Jeszcze setki innych kochających się ludzi</i> (dz., Pruchnik), <i>To mama, tata, ja i brat</i> (dz., Pruchnik), <i>Mama, tata, rodzeństwo</i> (dz., Pruchnik)</p>
3.	uczucia, pozytywne wartości – miłość (kochanie), szacunek, zaufanie, dobro, opieka, troska, pomoc, wiara, zrozumienie, ciepło, bezpieczeństwo,	20	1	1	3	4	4	1	3	3	<p><i>Miłość, szanowanie</i> (ch., Ozimek), <i>Miłość do rodziny i zaufanie</i> (dz., Ozimek), <i>Miłość do bliźniego, zaufanie</i> (dz., Mysłówice), <i>Miłość, dobro, zaufanie</i> (dz., Mysłówice), <i>Dom pełen miłości i opieki, bezpieczeństwo. To kochający tata, mama, rodzeństwo i inni</i> (dz., Mysłówice), <i>Że kogoś kocham To kochający tata, mama, rodzeństwo i inni</i> (dz., Mysłówice), <i>Miłość, dobro, zaufanie</i> (ch., Mysłówice), <i>Oznacza mame (!), tatę, rodzeństwo i wspólną miłość</i> (ch., Mysłówice), <i>Miłość i wzajemne zaufanie</i> (ch., Mysłówice), <i>Jest najważniejsza to bezpieczeństwo, pomoc w każdej</i></p>

	prawda i przyjaźń										<i>sytuacji, to miłość i zrozumienie (ch., Brzęczkowice), To miłość w której wielkie (!) osób się odwdzięcza za wszystko (dz., Brzęczkowice), Bezpieczeństwo, wzajemna pomoc (ch., Brzęczkowice), To jest dobro (ch., Pruchnik), Oznacza miłość, prawdę i przyjaźń (ch., Pruchnik), Miłość, dobro, wiara, prawda (dz., Pruchnik), To bardzo duża miłość i ciepło (dz., Pruchnik), Mama, tata, siostra brat itd. miłość, dobroć, troska i pomoc (ch., Pruchnik)</i>
4.	<i>coś ważnego/ najważniejszego</i>	4	-	-	1	-	3	-	-	-	<i>To jest najważniejsza rzecz. Bo w rodzinie jest miłość, zgoda i szacunek (ch., Mysłówice), Jest najważniejsza to bezpieczeństwo, pomoc w każdej sytuacji, to miłość i zrozumienie (ch., Brzęczkowice), Jest bardzo ważna (ch., Brzęczkowice), Jest najważniejsza to bezpieczeństwo, pomoc w każdej sytuacji, to miłość i zrozumienie (ch., Brzęczkowice)</i>
5.	<i>coś potrzebnego</i>	3	-	-	2	-	-	-	-	1	<i>Jest potrzebna do ciepłego, dobrego życia. Rodzina to także wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów (ch., Mysłówice), Rodzina jest potrzebna do życia (ch., Mysłówice), Jest w naszym życiu bardzo potrzebna (dz., Pruchnik)</i>
6.	skarb	3	-	-	-	-	-	-	1	2	<i>Rodzina (!) to skarb (ch., Pruchnik), To najcenniejszy skarb (dz., Pruchnik), Są w niej moi najbliżsi, rodzina jest dla mnie najważniejszym skarbem (dz., Pruchnik)</i>
7.	dom	1	-	-	-	1	-	-	-		<i>Dom pełen miłości i opieki, bezpieczeństwo. To kochający tata, mama, rodzeństwo i inni (dz., Mysłówice),</i>
8.	<i>ktoś, komu można powiedzieć prawdę</i>	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Ten, komu można powiedzieć prawdę (dz., Ozimek)</i>
9.	podstawowa komórka społeczna	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Podstawowa komórka społeczna (ch., Brzęczkowice)</i>
10.	pomoc, spójna komunikacja, odpowiedzialność	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Pomoc, spójna komunikacja, odpowiedzialność (ch., Mysłówice)</i>
11.	przyjaciele	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Przyjaciele. Można z nimi rozmawiać, jak z przyjaciółmi (dz., Ozimek)</i>
12.	rodzina ¹²³	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>To Na (!) przykład to (!) że to jest rodzina to właśnie rodzina (ch., Mysłówice)</i>
13.	wieź	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Rodzina to wieź (!) kochających się ludzi. Mama, tata, siostra i brat. Jeszcze setki innych kochających się ludzi (dz., Pruchnik),</i>
14.	wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Jest potrzebna do ciepłego, dobrego życia. Rodzina to także wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów (ch., Mysłówice)</i>
SUMA		102	2	10	16	12	19	14	12	17	

¹²³ Definicja *idem per idem*.

Dodatkowo poza próbą odnalezienia równoznacznych wyrażen określających *rodzinę* dzieci określiły obowiązki wobec *rodziny* (relacje człowiek – rodzina), obowiązki *rodziny* wobec człowieka (relacje *rodzina* – człowiek), a także cechy *rodziny* (jaka jest?).

Utworzone przez **trzecioklasistów** konceptualizacje *rodziny* oscylowały wokół następujących kategorii (faset):

1. Definiowanie – co to jest rodzina?

a) RODZINA TO OSOBY (LUDZIE) BLISKIE/NAJBLIŻSZE, SPOKREWNIONE, KOCHAJĄCE SIĘ, POMAGAJĄCE, UFAJĄCE I POLEGAJĄCE NA SOBIE – tego typu odpowiedzi udzieliło aż **37 ankietowanych (14 chłopców i 23 dziewczynki)**,

b) RODZINA TO POSZCZEGÓLNI (KONKRETNI) CZŁONKOWIE RODZINY, NP. MAMA, TATA, BRAT, SIOSTRA, BABCIA, DZIADEK ITD., – taką konceptualizację *rodziny* przedstawiło **27 trzecioklasistów (13 chłopców i 14 dziewczynek)**,

c) RODZINA TO UCZUCIA, POZYTYWNE WARTOŚCI, JAK: MIŁOŚĆ (KOCHANIE), SZACUNEK, ZAUFANIE, DOBRO, OPIEKA, TROSKA, POMOC, WIARA, ZROZUMIENIE, CIEPŁO, BEZPIECZEŃSTWO, PRAWDA I PRZYJAŹŃ – tego typu odpowiedzi udzieliło **20 badanych (11 chłopców i 9 dziewczynek)**,

d) RODZINA TO COŚ WAŻNEGO/ NAJWAŻNIEJSZEGO – tak podało **4 ankietowanych (byli to chłopcy)**,

e) RODZINA TO COŚ POTRZEBNEGO – takiej odpowiedzi udzieliło **3 trzecioklasistów (2 chłopców i 1 dziewczynka)**,

f) RODZINA TO SKARB – tak twierdzi **3 badanych (1 chłopiec i 2 dziewczynki)**;

2. Relacje człowiek – rodzina (obowiązki wobec rodziny)

a) CZŁOWIEK KOCHA RODZINĘ – tak stwierdziło **7 ankietowanych (5 chłopców i 2 dziewczynki)**, np.: *To znaczy, że cała rodzina się kocha* (dz., Ozimek), *Ja kocham rodzinę, rodzina kocha mnie* (ch., Mysłowice), *Kochać ją bo to ona wychowała ciebie na człowieka mądrego i często z Bogiem* (ch., Pruchnik), *Znaczy, żeby (!) my ją kochali* (ch., Pruchnik), *Oznacza to żebyśmy kochaliśmy (!) rodzine (!)* (ch., Pruchnik),

b) CZŁOWIEK SZANUJE RODZINĘ – tak odpowiedziało **4 respondentów (po 2 przedstawicieli każdej z płci)**, np.: *Musisz szanować rodzinę: tata, brat, mama, siostra* (dz., Pruchnik), *Nie kłóćmy się i szanujemy innych lub dorosłych* (ch., Pruchnik); *Szanować*

rodzinę i kochać ją bo cię wychowała (dz., Pruchnik), *Rodzinę trzeba szanować i kochać* (ch., Pruchnik);

3. Relacje rodzina – człowiek (obowiązki rodziny wobec człowieka)

a) RODZINA KOCHA CZŁOWIEKA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów (1 chłopca):
Ja kocham rodzinę, rodzina kocha mnie (ch., Mysłówice);

4. Cechy rodziny – jaka jest?

a) DOBRA, KOCHANA, BEZPIECZNA, LUBIANA – 1 odpowiedź wśród trzecioklasistów (1 chłopca): *Dobra, kochana, bezpieczna, lubiana* (ch., Mysłówice).

Pozostałe konceptualizacje to pojedyncze egzemplifikacje.

Wśród wypowiedzi trzecioklasistów pojawiło się wiele odpowiedzi wielokategorialnych, np.: *Jest potrzebna do ciepłego, dobrego życia. Rodzina to także wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów* (ch., Mysłówice); *Oznacza mamę (!), tatę, rodzeństwo i wspólną miłość* (ch., Mysłówice); *Jest najważniejsza to bezpieczeństwo, pomoc w każdej sytuacji, to miłość i zrozumienie* (ch., Brzęczkowice); *Są to bliskie dla mnie osoby (mama, tata, siostra)* (dz., Brzęczkowice); *To mój brat, mama, tata, dziadziu i babcia. Wszyscy się kochamy* (ch., Pruchnik); *Rodzina to wieżń (!) kochających się ludzi. Mama, tata, siostra i brat. Jeszcze setki innych kochających się ludzi* (dz., Pruchnik) itp.

Dwoje trzecioklasistów : 1 dziewczynka z Mysłowic oraz 1 chłopiec z Pruchnika – nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

W tabeli 32. przedstawiam odpowiedzi uczniów klas IV:

Tabela 32.

Językowe definiowanie *rodziny* – odpowiedzi **czwartoklasistów**

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne rodzinie	Liczba odpowiedzi								Konkretyzacje tekstowe	
		razem	Ozimek		Mysłowice		Brzęczkowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch		dz
1.	poszczególni członkowie rodziny: mama, tata, brat itd.	37	-	2	4	5	4	-	8	14	<p>Moi rodzice, bracia i siostry (ch., Ozimek), Bliscy mi ludzie, mama, tata, itd. (dz., Ozimek), To mój brat, siostra, mama i tata (ch., Mysłowice), Mamy rodziców oraz kochających dziadków (ch., Mysłowice), Moji (!) dziadkowie, mama, tata, brat, ciocie, wujkowie, kuzynostwo (ch., Mysłowice), Znaczy to, że mamy rodziców To mój brat, siostra, mama i tata (ch., Mysłowice), Mamy rodziców oraz kochających dziadków (ch., Mysłowice), Moji (!) dziadkowie, mama, tata, brat, ciocie, wujkowie, kuzynostwo (ch., Mysłowice), To mama, tata, dziadek, babcia, wujek, ciocia (dz., Mysłowice), Dom, mama, tata, siostra, brat (dz., Mysłowice), Ja myślę, że rodzina to mama, tata i ja (dz., Mysłowice), Rodzina to: brat, siostra, mama, tata. Kochasz ich. I ja (!) by im się coś stało niewybaczylbyś (!) sobie tego (dz., Mysłowice), To dobro dla wszystkich jej członków. Rodzinę tworzą rodzice i dzieci. W rodzinie zawsze znajdziesz dobro i miłość (dz., Mysłowice), To ktoś bardzo bliski z rodziny, na przykład (!) mama lub tata, siostra, brat (ch., Brzęczkowice), Mama, tata, dziecko, dzieci (ch., Brzęczkowice), To jest mąż i żona i oni są najbardziej połączeni z sobą i zawsze mówią sobie prawdę (ch., Brzęczkowice), To twoi rodzice, rodzeństwo, zwierzę, babcia, dziadek, ciocia, wujek (ch., Brzęczkowice), To nasi bliźni np. rodzice, kuzyni, dziadkowie i oni nam zawsze pomagają (dz., Pruchnik), Mama, tata, siostra lub brat (dz., Pruchnik), Jej członkowie (dz., Pruchnik), Musisz szanować rodzinę: tata, brat, mama, siostra (dz., Pruchnik), Mama, tata, rodzeństwo, ciocia wujek, babcia, dziadziu (dz., Pruchnik), Mama, tata, syn, córka, brat, siostra, dziadek, babcia, wujek, ciocia (dz., Pruchnik), Rodzice, rodzeństwo, dziadkowie (dz., Pruchnik), To jest mama, tata, brat, siostra...(dz., Pruchnik), To mama, tata i rodzeństwo (dz., Pruchnik), To mama, tata i brat (dz., Pruchnik), To mama, tata, rodzeństwo, dziatkowie (!) i babcie (dz., Pruchnik), Mama, tata, babcia, dziadziu, dzieci itp. rodzina – grupa osób spokrewnionych ze sobą (dz., Pruchnik),</p>

											<i>Rodzice (bracia, siostry) (ch., Pruchnik), Mama, tata, siostra brat itd. miłość, dobroć, troska i pomoc (ch., Pruchnik), To jest mama, tata, siostra i brat (ch., Pruchnik)</i>
2.	osoby/ludzie (bliskie/najbliższe, najważniejsze, spokrewnione ze sobą, kochające się, wspierające, pomagające, opiekujący się sobą)	29	1	2	1	6	4	6	2	7	<i>Najważniejsze osoby (ch., Ozimek), Bliscy mi ludzie, mama, tata, itd. (dz., Ozimek), Rozumiem jako kogoś bliskiego (dz., Ozimek), Nasi krewni (dz., Ozimek), Pewna grupa ludzi, która (!) łączy więź miłości (ch., Mysłówice), Jest to grupa ludzi, którzy się bardzo kochają i wspierają nawzajem (dz., Mysłówice), Wszystkie osoby są miłe dla innych i bardzo się kochają (dz., Mysłówice), To najbliżsi (!) krewni, rodzice, dzieci, dziatkowie (!) (dz., Mysłówice), Osoby, które obdarzamy miłością (dz., Mysłówice), To nie tylko parę osób siedzących na kanapie, tylko kochający się ludzie (dz., Mysłówice), To nie tylko dom, ale ludzie, którzy obdarowują się miłością (dz., Mysłówice), To ktoś bardzo bliski z rodziny, na przykład (!) mama lub tata, siostra, brat (ch., Brzęczkowice), Osoby spokrewnione z nami (ch., Brzęczkowice), To bliska ci osoba, prawie naj (!) ważniejsza, bo cię rodzina kocha i o ciebie dba (ch., Brzęczkowice), Bliscy (ch., Brzęczkowice), Kochające siebie osoby (dz., Brzęczkowice), Najbliżsi i najbardziej kochani (dz., Brzęczkowice), Grupa najbliższych ci osób (dz., Brzęczkowice), To ludzie, którzy są dla siebie najważniejsi na świecie (dz., Brzęczkowice), To ludzie, którzy są dla nas najbliżsi i którzy opiekowali się nami przez całe życie (dz., Brzęczkowice), Ludzie, którzy kochają mimo wszystko (dz., Brzęczkowice), To dużo ludzi, którzy się kochają i są spokrewnieni (dz., Pruchnik), To nasi bliźni np. rodzice, kuzyni, dziadkowie i oni nam zawsze pomagają (dz., Pruchnik), Jak kogoś kocha (dz., Pruchnik), Kilka osób, które się kochają i oddadzą życie za drugiego człowieka (dz., Pruchnik), Mama, tata, babcia, dziadziu, dzieci itp. rodzina – grupa osób spokrewnionych ze sobą (dz., Pruchnik), Rodzina to twoi bliscy (!) którzy kochają cię (ch., Pruchnik), Dużo kochających się i pomagających sobie ludzi (!) (dz., Pruchnik),</i>
3.	uczucia, pozytywne wartości – miłość (kochanie), zaufanie, dobro, wsparcie, ciepło, zgoda, prawda, radość	16	-	2	-	5	1	2	3	3	<i>Znaczy to miłość do drugiego człowieka (dz., Ozimek), Kochać, prawdę, radość (dz., Ozimek), To dobro dla wszystkich jej członków. Rodzinę tworzą rodzice i dzieci. W rodzinie zawsze znajdziesz dobro i miłość (dz., Mysłówice), Jest to miłość, która łączy mnie z rodzicami, siostra (!) i innymi krewnymi (dz., Mysłówice), Kojarzy mi się z ciepłem rodzinnym (dz., Mysłówice), Ciepło, miłość, zaufanie, dobroć (dz., Mysłówice), Rodzina kojarzy mi się z miłością rodzinną (dz., Mysłówice), Miłość (ch., Brzęczkowice), Ciepło, miłość (dz., Brzęczkowice), Kochanie się całą rodziną (dz.,</i>

											Brzęczkowice), Oznacza to (!) że wspiera kogoś w różnych sytuacjach (dz., Pruchnik), To ciepło między ludźmi. To nasi bliźni np. rodzice, kuzyni, dziadkowie i oni nam zawsze pomagają (dz., Pruchnik), To ciepło i miłość, którą daje nam mama, tata, babcia, dziadzi i po prostu wszyscy co nas kochają (dz., Pruchnik), Trzeba być w zgodzie np. z wujkiem, z ciocią (ch., Pruchnik)
4.	dom	4	-	-	-	3	-	-	-	1	Dom, mama, tata, siostra, brat (dz., Mysłówice), Dom (dz., Mysłówice), To nie tylko dom, ale ludzie, którzy obdarowują się miłością (dz., Mysłówice), W rodzinie wiemy do kogo wracać, bo to jest nasz jedyny rodzinny dom (dz., Pruchnik)
5.	coś, co daje pożywienie	2	-	-	-	-	-	-	2	-	Rodza (!) jest kochająca i daje jeść (ch., Pruchnik), Nas wyżywia (ch., Pruchnik)
6.	brak samotności	1	1	-	-	-	-	-	-	-	To znaczy, że nie jesteś sam (ch., Ozimek)
7.	coś, co daje życie	1	-	-	-	-	-	-	1	-	Bez rodziny nie byłoby mnie (ch., Pruchnik)
8.	coś najważniejszego	1	-	-	-	-	-	1	-	-	To oprócz Boga i życia jest najważniejsza (dz., Brzęczkowice)
9.	elementy towarzyszące (kolekcje) rodziny – dobro i miłość	1	-	-	-	1	-	-	-	-	To dobro dla wszystkich jej członków. Rodzinę tworzą rodzice i dzieci. W rodzinie zawsze znajdziesz dobro i miłość (dz., Mysłówice)
10.	odpowiedzialność	1	-	-	-	1	-	-	-	-	Być odpowiedzialnym za nią (dz., Mysłówice)
11.	rodzina ¹²⁴	1	-	-	-	-	1	-	-	-	Rodzina (ch., Brzęczkowice)
12.	wspólne przeżycia	1	-	-	-	1	-	-	-	-	Wspólne przeżycia (dz., Mysłówice)
13.	wszyscy ludzie	1	-	-	-	1	-	-	-	-	Wszyscy ludzie są rodziną, a Bóg jest naszym Tatą (dz., Mysłówice)
14.	zakładanie rodziny	1	-	1	-	-	-	-	-	-	Oznacza to, że zakładamy rodzinę (dz., Ozimek)
15.	zbiór dziewczyn i chłopców	1	-	-	-	-	1	-	-	-	Zbiór dziewczyn i chłopców (ch., Brzęczkowice)
16.	życie	1	-	1	-	-	-	-	-	-	Cale nasze życie (dz., Ozimek)
SUMA		99	2	8	5	23	11	9	16	25	

Również w wypowiedziach czwartoklasistów poza próbą odnalezienia równoznacznych wyrażen określających *rodzinę* ujawniły się obowiązki wobec *rodziny* (relacje człowiek – *rodzina*), a także obowiązki *rodziny* wobec człowieka (relacje *rodzina* – człowiek).

Analiza odpowiedzi **czwartoklasistów** pozwoliła na wyodrębnienie dziecięcych konceptualizacji pojęcia *rodzina* odnoszących się do następujących faset (kategorii):

¹²⁴ Definicja *idem per idem*.

1. Definiowanie – co to jest *rodzina*?

a) *RODZINA* TO POSZCZEGÓLNI (KONKRETNI) CZŁONKOWIE RODZINY, NP. MAMA, TATA, BRAT, SIOSTRA, BABCIA, DZIADEK ITD., – takiej odpowiedzi udzieliło aż **37** czwartoklasistów (16 chłopców i 21 dziewczynek),

b) *RODZINA* TO OSOBY (LUDZIE) BLISKIE/NAJBLIŻSZE, NAJWAŻNIEJSZE, SPOKREWNIONE ZE SOBĄ OSOBY, KOCHAJĄCE SIĘ, WSPIERAJĄCE, POMAGAJĄCE I OPIEKUJĄCE SIĘ SOBĄ – taką konceptualizację *rodziny* przedstawiło **29** respondentów (8 chłopców i 21 dziewczynek),

c) *RODZINA* TO UCZUCIA, POZYTYWNE WARTOŚCI, JAK: MIŁOŚĆ (KOCHANIE), ZAUFANIE, DOBRO, WSPARCIE, CIEPŁO, ZGODA, PRAWDA, RADOŚĆ – tego typu odpowiedzi udzieliło 16 ankietowanych (4 chłopców i 12 dziewczynek),

d) *RODZINA* TO DOM – takiej odpowiedzi udzieliło **4** respondentów (4 dziewczynki),

e) *RODZINA* TO COŚ, CO DAJE POŻYWIENIE – tak stwierdziło **2** badanych (2 chłopców);

2. Relacje człowiek – *rodzina* (obowiązki wobec rodziny)

a) CZŁOWIEK KOCHA *RODZINĘ* – w ten sposób odpowiedziało **6** czwartoklasistów (2 chłopców i 4 dziewczynki): *Rodzinę trzeba kochać* (dz., Ozimek), *Rozumie (!) to (!) że powinniśmy (!) się w rodzinie (!) kochać. Powiś (!) my się kochać w rodzinie.* (dz., Mysłówice), *Rodzina to: brat, siostra, mama, tata. Kochasz ich. I jag (!) by im się coś stało niewybaczylbyś (!) sobie tego* (dz., Mysłówice), *Rodzinie (!) trzeba kochać, bo ona nas wychowała i my jesteśmy dla niej najważniejsi (!)* (dz., Mysłówice), *Rodzinę trzeba szanować i kochać* (ch., Pruchnik),

b) CZŁOWIEK SZANUJE *RODZINĘ* – twierdzi tak **5** badanych (3 chłopców i 2 dziewczynki): *To znaczy, że muszę szanować brata, siostrę, tatę i mamę* (ch., Pruchnik), *Szanować rodzinę (!)* (ch., Pruchnik), *Zawsze trzeba szanować i pomagać rodzinie bo ona nam zawsze pomoże* (dz., Pruchnik), *Musisz szanować rodzinę: tata, brat, mama, siostra* (dz., Pruchnik), *Rodzinę trzeba szanować i kochać* (ch., Pruchnik),

c) CZŁOWIEK POMAGA *RODZINIE* – **1** odpowiedź wśród czwartoklasistów (1 dziewczynki): *Zawsze trzeba szanować i pomagać rodzinie bo ona nam zawsze pomoże* (dz., Pruchnik);

3. Relacje *rodzina* – człowiek (obowiązki rodziny wobec człowieka)

a) **RODZINA KOCHA CZŁOWIEKA** – odpowiedziało tak **2 respondentów (po 1 przedstawicielu każdej z płci)**: *Kocha Cię* (dz., Ozimek), *To bliska ci osoba, prawie naj (!) ważniejsza, bo cię rodzina kocha i o ciebie dba* (ch., Brzęczkowice),

b) **RODZINA POMAGA CZŁOWIEKOWI** – **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów (1 dziewczynki)**: *Zawsze trzeba szanować i pomagać rodzinie bo ona nam zawsze pomoże* (dz., Pruchnik),

c) **RODZINA DBA O CZŁOWIEKA** – **1 odpowiedź wśród czwartoklasistów (1 chłopca)**: *To bliska ci osoba, prawie naj (!) ważniejsza, bo cię rodzina kocha i o ciebie dba* (ch., Brzęczkowice).

Pozostałe uczniowskie odpowiedzi stanowią jednostkowe przykłady konceptualizacji rodziny.

Również wśród wypowiedzi czwartoklasistów można znaleźć kilka wielokategorialnych odpowiedzi, np.: *Dom, mama, tata, siostra, brat* (dz., Mysłowice); *To dobro dla wszystkich jej członków. Rodzinę tworzą rodzice i dzieci. W rodzinie zawsze znajdziesz dobro i miłość* (dz., Mysłowice); *To bliska ci osoba, prawie naj (!) ważniejsza, bo cię rodzina kocha i o ciebie dba* (ch., Brzęczkowice); *To ciepło i miłość, którą daje nam mama, tata, babcia, dziadziu i po prostu wszyscy co nas kochają* (dz., Pruchnik); *Musisz szanować rodzinę: tata, brat, mama, siostra* (dz., Pruchnik); *Mama, tata, babcia, dziadziu, dzieci itp. rodzina – grupa osób spokrewnionych ze sobą* (dz., Pruchnik) *Mama, tata, siostra brat itd. miłość, dobroć, troska i pomoc* (ch., Pruchnik) itd.

Natomiast 13 ankietowanych (5 chłopców i 2 dziewczynki z Ozimka, 1 chłopiec i 3 dziewczynki z Mysłowic oraz 1 chłopiec i 1 dziewczynka z Brzęczkowic) nie udzieliło żadnej odpowiedzi na to pytanie.

Przyjrzyjmy się teraz odpowiedziom uczniów klas VI:

Tabela 33.

Językowe definiowanie rodziny – odpowiedzi szóstoklasistów

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne rodzinie	Liczba odpowiedzi									Konkretyzacje tekstowe
		razem	Ozimek		Mysłowice		Brzęczkowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	
1.	osoby/ludzie (bliskie, ważne/ najważniejsze, spokrewnione, na których nam zależy, na których można polegać, kochające się, wspierające, pomagające, mogące na siebie liczyć, ufające i szanujące się)	49	8	2	12	5	5	4	6	7	<i>To najważniejsi ludzie w moim życiu (ch., Ozimek), Ktoś bliski, pomocny w potrzebie, ufny (dz., Ozimek), To grupa osób, która jest ze sobą spokrewniona, każdy z członków rodziny jest szanowany i kochany przez innych (dz., Ozimek), Rodzina to do mnie (!) najbliżsi (!) mama, tata, brat, babcia, dziadziu (ch., Ozimek), Bliscy, którzy Cię kochają (ch., Ozimek), Najbliższe ci osoby (ch., Ozimek), To osoby, na które zawsze mogę liczyć (ch., Ozimek), Zbiór osób, którzy (!) są ze sobą złączeni nazwiskiem i nie tylko. Wszyscy jesteśmy jedną wielką rodziną (ch., Ozimek), Rodzina to dla mnie (!) ktoś bardzo, bardzo bliski (ch., Ozimek), To najbliższe mi osoby (ch., Ozimek), Krewni, ktoś zaufany i bliski (ch., Mysłowice), Grupa ludzi, którzy się kochają i łączą ich więzy krwi (dz., Mysłowice), Grupa osób, których łączy miłość, więzy krwi i geny (dz., Mysłowice), Najbliższe osoby (dz., Mysłowice), Są bliskimi mi osobami, we wszystkim mi pomagają (ch., Mysłowice), Bliskie mi osoby (ch., Mysłowice), To grupa ludzi, którzy są spokrewnieni (ch., Mysłowice), Są to osoby najbliższe (ch., Mysłowice), To osoby tworzące rodzinę (ch., Mysłowice), Rodzina to ważna rzecz i najbliższe osoby (ch., Mysłowice), Grupa kochających się ludzi (ch., Mysłowice), Grupa kochających się osób (ch., Mysłowice), Osoby, na których mi zależy (dz., Mysłowice), Kilka ludzi (dz., Mysłowice), Zbiór ludzi i bliskich, którzy cię kochają (ch., Mysłowice), To zbiór ludzi, którzy nawzajem się kochają i darzą umiłowaniem i opieką (dz., Mysłowice), Grupa ludzi, których łączy silne uczucie (ch., Mysłowice), Grupa kochających się osób (ch., Mysłowice), To grupa ludzi, która się nawzajem kocha i uwielbia (dz., Brzęczkowice), Grupa</i>

											<p>spokrewnionych i najbliższych osób (ch., Brzęczkowice), Osoby najbliższe Tata, Mama, Brat i Ja, ale do rodziny zalicza się też Dziadka, Babcie, Wujków, Ciocie, Kuzynów i kuzynki (ch., Brzęczkowice), Najbliższe nam osoby (dz., Brzęczkowice), Ktoś spokrewniony (ch., Brzęczkowice), Grupa spokrewnionych ze sobą osób, ludzie, którzy są nam najbliżsi i w każdej sytuacji będą się starali nam w czymś pomóc (dz., Brzęczkowice), Najbliższe osoby (dz., Brzęczkowice), Grupa pokrewnnych ludzi (ch., Brzęczkowice), Najbliżsi, na których zawsze można liczyć (dz., Brzęczkowice), Ludzie, na których można polegać, zawsze mi pomagają (dz., Pruchnik), To kilka osób, np. mama, tata i dwoje dzieci, którzy się kochają, pomagają sobie (!), wspierają się w trudnych sytuacjach (dz., Pruchnik), Te (!) ludzie, których bardzo kochamy (ch., Pruchnik), Te osoby co (!) bardzo kochamy (ch., Pruchnik), To ludzie najważniejsi, najbliżsi (ch., Pruchnik), Ludzie dbające i kochające się (ch., Pruchnik), Najważniejsze osoby w moim życiu (ch., Pruchnik), To wszyscy, którzy cię kochają i lubią (ch., Pruchnik), Są to dzieci, babcia, mama, tata, dziadek, kochające się osoby (dz., Pruchnik), Ważne osoby w moim życiu (dz., Pruchnik), To bardzo dobra rzecz, gdyż bez rodziny nie da się żyć, bo to są bliscy (dz., Pruchnik), Nasi najbliżsi, ludzie, w których zawsze znajdujemy oparcie. Pocieszają nas i bardzo nas kochają (dz., Pruchnik), Jest (!) to bardzo bliscy ludzie, który (!) się kochają (!) (dz., Pruchnik)</p>
2.	poszczególni członkowie rodziny: mama, tata, babcia itd.	14	-	1	1	1	2	-	5	4	<p>Mama, tata, rodzeństwo, dziadkowie, babcie, kuzyni, wujkowie, ciocie i ja (dz., Ozimek), Rodzice i ich krewni, rodzeństwo (dz., Mysłówice), Rodzina to mama, tata, rodzeństwo (ch., Mysłówice), Osoby najbliższe Tata, Mama, Brat i Ja, ale do rodziny zalicza się też Dziadka, Babcie, Wujków, Ciocie, Kuzynów i kuzynki (ch., Brzęczkowice), To mama, tata, siostra, itp. (ch., Brzęczkowice), To kilka osób, np. mama, tata i dwoje dzieci, którzy się kochają, pomagają sobie (!), wspierają się w trudnych sytuacjach (dz., Pruchnik), Mają dwie osoby dzieci (ch., Pruchnik), To mama, tata, siostra, brat, itp. (ch., Pruchnik), To jak jak (!) jest mama, tata, brat, siostra</p>

											<i>i się kochają (ch., Pruchnik), Czyli, ze w rodzinie są rodzice i mój brat (ch., Pruchnik), Są to dzieci, babcia, mama, tata, dziadek, kochające się osoby (dz., Pruchnik), Sąto (!) wszyscy ludzie tacy jak mama, tata, ciocia, wujek, babcia, dziadek, rodzeństwo, kuzyni (dz., Pruchnik), Najbliższa rodzina, czyli rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, ciocie, wujkowie, kuzynostw (!) (dz., Pruchnik), Mama, tata, rodzeństwo (ch., Pruchnik)</i>
3.	coś najważniejszego	4	2	-	-	1	-	-	1	-	<i>To chyba coś najważniejszego, bez rodziny człowiek był by (!) sam (ch., Ozimek), Jest najważniejsza (dz., Mysłówice), Każdy człowiek ma rodzinę (!). Rodzina jest zawsze najważniejsza (ch., Pruchnik)</i>
6.	dom	2	-	-	-	-	1	1	-	-	<i>Dom (ch., Brzęczkowice), To dom, w którym mieszka niecała rodzina (dz., Brzęczkowice)</i>
7.	uczucia, pozytywne wartości – miłość, ciepło, zrozumienie	2	2	-	-	-	-	-	-	-	<i>Jest to miłość do rodziny, z którą mieszkam pod jednym dachem (ch., Ozimek), To jest miłość, gdy tata wraca z pracy całuję (!) mamę, która robi obiad (!), a dzieci odrabiają lekcje (ch., Ozimek), Miłość, ciepło, zrozumienie (dz., Brzęczkowice)</i>
8.	ważna rzecz, dobra rzecz	2	-	-	1	-	-	-	-	1	<i>Rodzina to ważna rzecz i najbliższe osoby (ch., Mysłówice), To bardzo dobra rzecz, gdyż bez rodziny nie da się żyć, bo to są bliscy (dz., Pruchnik)</i>
9.	wartość	2	1	-	-	-	-	1	-	-	<i>Jedna z najważniejszych wartości, na niej opiera się społeczeństwo i ludzie (ch., Ozimek), Być dobrym wobec rodziny (ch., Mysłówice), Jest to małżeństwo, które ma dzieci. Jest to jedna z wartości, która jest niezbędna w życiu człowieka (dz., Brzęczkowice)</i>
11.	brak samotności	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>To chyba coś najważniejszego, bez rodziny człowiek był by (!) sam (ch., Ozimek)</i>
18.	małżeństwo	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Jest to małżeństwo, które ma dzieci. Jest to jedna z wartości, która jest niezbędna w życiu człowieka (dz., Brzęczkowice)</i>
19.	na kimś polegać, zwierzać się, darzyć się uczuciem	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Na kimś polegać, zwierzać się, darzyć się uczuciem (dz., Brzęczkowice)</i>
21.	społeczność spokrewniona	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Społeczność tworząca drzewo genealogiczne oparta na najstarszych przodków (!) (ch., Mysłówice)</i>
22.	spotykane się z bliskimi	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Rodzina spotkanie się z bliskimi ich kochamy lubimy a oni nas lubom (!) kochają (ch., Mysłówice)</i>
23.	wspólnota	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>To wspólnota, która się kocha i jest od siebie zależna, bez niej jest trudno żyć (dz., Brzęczkowice)</i>
24.	wszyscy (ludzie)	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Zbiór osób, którzy (!) są ze sobą złączeni nazwiskiem i nie tylko. Wszyscy jesteśmy jedną wielką rodziną (ch., Ozimek)</i>
SUMA		82	16	3	15	7	8	9	12	12	

Poza próbą zdefiniowania *rodziny* w odpowiedziach szóstoklasistów ujawniły się także: obowiązki wobec *rodziny* (relacje człowiek – *rodzina*), obowiązki *rodziny* wobec człowieka (relacje *rodzina* – człowiek), cechy *rodziny* (jaka jest?) oraz miejsca (gdzie jest *rodzina*?).

Konceptualizacje *rodziny* wyłonione na podstawie odpowiedzi **szóstoklasistów** odnosiły się do następujących kategorii:

1. Definiowanie – co to jest rodzina?

a) **RODZINA TO OSOBY (LUDZIE) BLISKIE, WAŻNE/ NAJWAŻNIEJSZE, SPOKREWNIONE ZE SOBĄ OSOBY, NA KTÓRYCH NAM ZALEŻY, NA KTÓRYCH MOŻNA POLEGAĆ, KOCHAJĄCY SIĘ, WSPIERAJĄCY, POMAGAJĄCY, MOGĄCY NA SIEBIE LICZYĆ, UFAJĄCY I SZANUJĄCY SIĘ LUDZIE** – tym podobnej odpowiedzi udzieliło aż **49 szóstoklasistów (31 chłopców i 18 dziewcząt)**,

b) **RODZINA TO POSZCZEGÓLNI (KONKRETNI) CZŁONKOWIE RODZINY, NP. MAMA, TATA, BRAT, SIOSTRA, BABCIA, DZIADEK ITD.,** – takiej odpowiedzi udzieliło **14 ankietowanych (8 chłopców i 6 dziewczynek)**,

c) **RODZINA TO COŚ NAJWAŻNIEJSZEGO** – tak odpowiedziało **4 respondentów (3 chłopców i 1 dziewczynka)**,

d) **RODZINA TO BYCIE DOBRYM** – takiej odpowiedzi udzieliło **2 badanych (2 chłopców)**,

e) **RODZINA TO DOM** – stwierdziło tak **2 uczniów (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**,

f) **RODZINA TO UCZUCIA, POZYTYWNE WARTOŚCI, JAK: MIŁOŚĆ, CIEPŁO, ZROZUMIENIE** – tak odpowiedziało **2 ankietowanych (2 chłopców)**,

g) **RODZINA TO WARTOŚĆ** – co stwierdziło **2 badanych (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**,

h) **RODZINA TO WAŻNA RZECZ, DOBRA RZECZ** – takiej odpowiedzi udzieliło **2 szóstoklasistów (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**;

2. Relacje człowiek – rodzina (obowiązki wobec rodziny)

a) **CZŁOWIEK KOCHA RODZINĘ** – tego typu odpowiedzi udzieliło **2 ankietowanych (po 1 przedstawicielu każdej z płci):** *Ja moją kocham i nigdy jej nie opuszcze (!)* (dz., Mysłowice), *Jest Bardzo Kochana* (ch., Pruchnik),

b) CZŁOWIEK DBA O RODZINĘ – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 dziewczynki): *Człowiek dba o swoją rodzinę* (dz., Pruchnik),

c) CZŁOWIEK JEST DOBRY DLA RODZINY – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 chłopca): *Być dobrym dla rodziców i lubić całą rodzinę* (ch., Ozimek),

d) CZŁOWIEK JEST ZWIĄZANY Z RODZINĄ – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 dziewczynki): *Jesteśmy związani z rodziną* (dz., Pruchnik),

e) CZŁOWIEK NIE OPUŚCI RODZINY - 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 dziewczynki): *Ja moją kocham i nigdy jej nie opuszcze (!)* (dz., Mysłowice);

3. Relacje rodzina – człowiek (obowiązki rodziny wobec człowieka)

a) RODZINA WSPIERA CZŁOWIEKA – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 chłopca): *Czyli, że rodzina zawsze cię wspiera* (ch., Ozimek);

4. Jaka jest rodzina?

a) RODZINA JEST WAŻNA – co stwierdziło 2 respondentów (2 chłopców): *Jest dla mnie (!) ważna, ponieważ rodzice stworzyli nas wspólnymi siłami* (ch., Ozimek), *Jest ważna i kochana. Zawsze ktoś z niej ci może pomóc* (ch., Pruchnik),

b) KOCHANA – 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 chłopca): *Jest ważna i kochana. Zawsze ktoś z niej ci może pomóc* (ch., Pruchnik);

5. Miejsca (gdzie jest rodzina?)

a) W DOMU - 1 odpowiedź wśród szóstoklasistów (1 chłopca): *W domu* (ch., Ozimek).

Pozostałe odpowiedzi szóstoklasistów są odpowiedziami jednostkowymi.

Wśród uczniowskich wypowiedzi można także odnotować odpowiedzi wielokategorialne, np.: *Rodzina to ważna rzecz i najbliższe osoby* (ch., Mysłowice); *Osoby najbliższe Tata, Mama, Brat i Ja, ale do rodziny zalicza się też Dziadka, Babcię, Wujków, Ciocie, Kuzynów i kuzynki* (ch., Brzęczkowice); *Są to dzieci, babcia, mama, tata, dziadek, kochające się osoby* (dz., Pruchnik); *To bardzo dobra rzecz, gdyż bez rodziny nie da się żyć, bo to są bliscy* (dz., Pruchnik); *Jest ważna i kochana. Zawsze ktoś z niej ci może pomóc* (ch., Pruchnik) itp.

Kilkoro ankietowanych (2 chłopców z Ozimka oraz 1 dziewczynka i 1 chłopiec z Pruchnika) nie wypowiedziało się w kwestii rozumienia pojęcia *rodziny*.

Natomiast 2 spośród ankietowanych chłopców z Mysłowic odpowiedziało: *Nie wiem*.

Aby porównać odpowiedzi respondentów z trzech przedziałów wiekowych zestawiono odpowiedzi **wszystkich uczniów** w tabeli 34. Dodatkowo w zestawieniu uwzględniono też podział ankietowanych ze względu na płeć.

Tabela 34.

Językowe definiowanie *rodziny* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** – zestawienie według determinantu wieku

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne <i>rodziny</i>	Liczba odpowiedzi											
		wszyscy ankietowani			III klasy			IV klasy			VI klasy		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	Dz
1.	osoby/ludzie (bliskie/najbliższe, ważne/ najważniejsze, spokrewnione, na których nam zależy, na których można polegać, kochające się, wspierające, pomagające, opiekujące się sobą, mogące na siebie liczyć, ufające i szanujące się)	115	53	62	37	14	23	29	8	21	49	31	18
2.	poszczególni członkowie rodziny: mama, tata, babcia itd.	78	37	41	27	13	14	37	16	21	14	8	6
3.	uczucia, pozytywne wartości – miłość (kochanie), szacunek, zaufanie, dobro, opieka, troska, pomoc, wiara, zrozumienie, ciepło, bezpieczeństwo, wsparcie, zgoda, radość, prawda i przyjaźń	38	17	21	20	11	9	16	4	12	2	2	-
4.	coś ważnego/ najważniejszego	9	7	2	4	4	-	1	-	1	4	3	1
5.	dom	7	1	6	1	-	1	4	-	4	2	1	1
	coś potrzebnego	3	2	1	3	2	1	-	-	-	-	-	-

	skarby	3	1	2	3	1	2	-	-	-	-	-	-
7.	brak samotności	2	2	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-
	coś, co daje pożywienie	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
	rodzina ¹²⁵	2	2	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
	wartość	2	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1
	ważna rzecz, dobra rzecz	2	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1
	wszyscy ludzie	2	1	1	-	-	-	1	-	1	1	1	-
8.	coś, co daje życie	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	elementy towarzyszące (kolekcje) rodziny – dobro i miłość	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	ktoś, komu można powiedzieć prawdę	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	małżeństwo	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	na kimś polegać, zwierzać się, darzyć się uczuciem	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	odpowiedzialność	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	podstawowa komórka społeczna	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	pomoc, spójna komunikacja, odpowiedzialność	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	przyjaciele	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	społeczność spokrewniona	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	spotykane się z bliskimi	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	wieź	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	wspólne przeżycia	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	wspólnota	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	zakładanie rodziny	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	zbiór dziewczyn i chłopców	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	życie	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
SUMA		283	134	149	102	49	53	99	34	65	82	51	31

Porównajmy teraz te dziecięce konceptualizacje *rodziny*, które najczęściej pojawiały się w odpowiedziach **wszystkich** respondentów. Jak wynika z zaprezentowanego zestawienia, zdaniem większości wszystkich badanych – 115 ankietowanych – *rodzina to osoby/ludzie, które są ze sobą związane*. Takiej odpowiedzi udzieliła większość trzecioklasistów – 37

¹²⁵ Definicja *idem per idem*.

badanych (14 chłopców i 23 dziewczynki), większość szóstoklasistów – 49 ankietowanych (31 chłopców i 18 dziewcząt) oraz 29 czwartoklasistów (8 chłopców i 21 dziewczynek).

Okazało się jednak, iż większość czwartoklasistów – 37 respondentów (16 chłopców i 21 dziewczynek) – postrzega *rodzinę* przede wszystkim przez pryzmat jej *konkretnych przedstawicieli, członków*: to mama, tata, babcia itd. Właśnie w ten sposób definiuje *rodzinę* 78 osób spośród wszystkich badanych. Odpowiedziało tak 27 trzecioklasistów (13 chłopców i 14 dziewczynek), wspomniana już większość czwartoklasistów oraz 14 szóstoklasistów (8 chłopców i 6 dziewczynek).

Kolejną konceptualizacją *rodziny*, wysuniętą przez 38 badanych ze wszystkich grup wiekowych, było definiowanie tego pojęcia jako *uczucia, pozytywnych wartości – miłości, szacunku, zaufania, dobra, opieki, troski, pomocy, wiary, zrozumienia, ciepła, bezpieczeństwa, wsparcia, zgody, radości, prawdy i przyjaźni*. Tego typu odpowiedzi udzieliło 20 trzecioklasistów (11 chłopców i 9 dziewczynek), 16 czwartoklasistów (4 chłopców i 12 dziewczynek) oraz zaledwie 2 szóstoklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci). Wśród odpowiedzi najstarszych uczniów na trzecim miejscu pojawiło się bowiem rozumienie *rodziny* jako *czegoś ważnego/najważniejszego* (odpowiedzi 4 szóstoklasistów: 3 chłopców i 1 dziewczynka). Podobnej odpowiedzi udzieliło także 4 trzecioklasistów (chłopców) i 1 czwartoklasistka – czyli w sumie 9 wszystkich ankietowanych (ze wszystkich przedziałów wiekowych).

Wśród odpowiedzi wszystkich respondentów 7 razy pojawiło się stwierdzenie, iż *rodzina to dom*. Uważa tak 1 trzecioklasistka, 4 czwartoklasistki i 2 szóstoklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci).

3 uczniów – trzecioklasistów (2 chłopców i 1 dziewczynka) – stwierdziło, iż *rodzina to coś potrzebnego*, taka sama liczba respondentów –byli to również uczniowie klas III (1 chłopiec i 2 dziewczynki) wyraziła przekonanie, że *rodzina to skarb*.

Pozostałe odpowiedzi stanowią rzadsze przykłady (jedno- i dwukrotne) dziecięcych konceptualizacji analizowanego terminu.

Jak już wcześniej nadmieniano, poza próbami zdefiniowania *rodziny* z dziecięcych wypowiedzi da się jeszcze wyłonić obowiązki wobec *rodziny* (relacje człowiek – *rodzina*), obowiązki *rodziny* wobec człowieka (relacje *rodzina* – człowiek), cechy *rodziny* (jaka jest?) i jej miejsce (gdzie jest *rodzina*?).

I tak, jeżeli chodzi o obowiązki wobec *rodziny* (relacje człowiek – *rodzina*), to 15 osób spośród wszystkich ankietowanych odniosło się w swej wypowiedzi do relacji człowieka względem interesującej nas wartości, pisząc, iż *człowiek kocha rodzinę*. Do takiego wniosku doszło 7 trzecioklasistów (5 chłopców i 2 dziewczynki), 6 czwartoklasistów (2 chłopców i 4 dziewczynki), a także 2 szóstoklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci).

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku definiowania rodziny jako *czegoś ważnego/najważniejszego*, również 9 spośród wszystkich ankietowanych – 4 trzecioklasistów (po 2 przedstawicieli każdej płci) oraz 5 czwartoklasistów (3 chłopców i 2 dziewczynki) – wysunęło wniosek, iż *człowiek szanuje rodzinę*.

Pojedyncze osoby spośród najstarszych badanych stwierdziły również, że *człowiek dba o rodzinę* (1 dziewczynka), *człowiek jest dobry dla rodziny* (1 chłopiec), *człowiek jest związany z rodziną* (1 dziewczynka), *człowiek nie opuści rodziny* (1 dziewczynka). Natomiast 1 czwartoklasistka wspomniała jeszcze, że *człowiek pomaga rodzinie*.

Z uczniowskich wypowiedzi wyekscerpowano też obowiązki *rodziny* wobec człowieka (relacje *rodzina* – człowiek). 3 spośród wszystkich badanych – 1 trzecioklasista (chłopiec) i 2 czwartoklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci) zwróciło uwagę na to, że *rodzina kocha człowieka*. 1 czwartoklasista (chłopiec) zauważył, że *rodzina dba o człowieka*, a jego rówieśniczka napisała, że *rodzina pomaga człowiekowi*. Zaś 1 przedstawiciel szóstoklasistów (chłopiec) stwierdził, że *rodzina wspiera człowieka*.

Co do cech rodziny (jaka jest?), określili je sami chłopcy. 2 szóstoklasistów twierdzi, że *rodzina jest ważna*. 1 trzecioklasista wyjaśnia, iż *rodzina jest dobra, kochana, bezpieczna, lubiana*, a 1 szóstoklasista podziela pogląd, co do tego, że *rodzina jest kochana*.

1 szóstoklasista (chłopiec) wymienił jeszcze miejsce pobytu *rodziny* (gdzie jest *rodzina?*), wspominając, że *rodzina jest w domu*.

Na podstawie najczęstszych konkretyzacji uczniowskich (pojawiających się więcej niż 1 raz) utworzono następujące warianty definicji:

1. Definiowanie – co to jest *rodzina*?

a) RODZINA TO OSOBY/LUDZIE (115 wskazań);

b) RODZINA TO POSZCZEGÓLNI (KONKRETNI) CZŁONKOWIE RODZINY (78 wskazań);

- c) **RODZINA TO UCZUCIA, POZYTYWNE WARTOŚCI (38 wskazań);**
- d) **RODZINA TO COŚ WAŻNEGO/ NAJWAŻNIEJSZEGO (9 wskazań);**
- e) **RODZINA TO DOM (7 wskazań);**
- f) **RODZINA TO COŚ POTRZEBNEGO (3 wskazania);**
- g) **RODZINA TO SKARB (3 wskazania);**
- h) **RODZINA TO BRAK SAMOTNOŚCI (2 wskazania);**
- i) **RODZINA TO COŚ, CO DAJE POŻYWIENIE (2 wskazania);**
- j) **RODZINA TO RODZINA¹²⁶ (2 wskazania);**
- k) **RODZINA TO WARTOŚĆ (2 wskazania);**
- l) **RODZINA TO WAŻNA RZECZ, DOBRA RZECZ (2 wskazania);**
- l) **RODZINA TO WSZYSCY LUDZIE (2 wskazania);**

2. Relacje człowiek – rodzina (obowiązki wobec rodziny)

- a) **CZŁOWIEK KOCHA RODZINĘ (15 wskazań);**
- b) **CZŁOWIEK SZANUJE RODZINĘ (9 wskazań);**

3. Relacje rodzina – człowiek (obowiązki rodziny wobec człowieka)

- a) **RODZINA KOCHA CZŁOWIEKA (3 wskazania);**

4. Cechy rodziny (jaka jest rodzina?)

- a) **RODZINA JEST KOCHANA (2 wskazania);**
- b) **RODZINA JEST WAŻNA (2 wskazania).**

Jak wynika ze szczegółowej analizy uczniowskich odpowiedzi, dzieci podają sporo wyrażen określających *rodzinę*. Świadczą o tym pola semantyczne, w jakie układają się leksemy użyte przez dzieci podczas definiowania.

Wśród wymienionych przez uczniów określeń możemy wyróżnić:

1. Nazwy osób, członków *rodziny*:

¹²⁶ Definicja *idem per idem*.

- wskazujące na stopień pokrewieństwa¹²⁷: *babcia/babcie, brat/bracia, ciocia/ciocie, córka, chrzestna, chrzestny, dziadek (dziadziu¹²⁸)/dziadkowie, dziadkowie (jako babcia i dziadek – M.K.S.), dziecko/dzieci, kuzyn/i, krewny/krewni, kuzynka/i, kuzynostwo, mama/matka, małżeństwo, które ma dzieci, mąż i żona, rodzeństwo, rodzice, siostra/siostry, syn, tata/ojciec, wujek/wujkowie;*

- niestanowiące o stopniu pokrewieństwa w rodzinie: *bliscy/bliżsi/najbliżsi, członkowie, inni (członkowie rodziny – M.K.S.), ja, ktoś, osoby/ludzie, przyjaciele, społeczność, wspólnota, zbiór dziewczyn i chłopców;*

2. Aktywność rodziny i jej członków względem siebie nawzajem, polegające głównie na wchodzeniu z drugim człowiekiem w pozytywne interakcje, nastawienie na drugą osobę, obdarzenie emocjami: *darzyć uczuciem, dbać, kochać, lubić, mówić prawdę, oddać życie za drugiego człowieka, pocieszać, pomagać, rozmawiać, rozumieć, rozwiązywać problemy; sprawiać, że jestem; szanować, troszczyć się, tworzyć jedną całość, ufać, uwielbiać, wspierać, wychowywać, zwierzać się, żywić;*

3. Stany, jakie wywołuje w ankietowanych rodzina: *bezpieczeństwo, ciepło, miłość, odpowiedzialność, pomoc, prawda, więź, szacunek, zaufanie, zgoda, zrozumienie;*

4. Nazwy wartości, które funkcjonują w rodzinie: *dobro/dobroć, dom, miłość, pomoc, prawda, przyjaźń, radość, szacunek, wiara, zakładanie rodziny, zaufanie, związek, zrozumienie, życie.*

Podsumowanie

Zasadnym będzie, aby podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące dziecięcego definiowania *rodziny*, porównać słownikową definicję tego pojęcia z definicjami ułożonymi na podstawie wypowiedzi respondentów.

¹²⁷ Wymienione kolejno leksemy zostały przeze mnie zakwalifikowane do ogólnej kategorii – „poszczególni (konkretni) członkowie *rodziny*”.

¹²⁸ Część ankietowanych z Pruchnika na określenie dziadka używała leksemu *dziadziu*.

I tak, według definicji zaczerpniętych ze *Słownika języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, a także M. Szymczaka – jak już zaznaczono w rozdziale 6.2.2. – *rodzina* to:

1. „grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci; także osoby związane pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci”¹²⁹.

2. ród w zn. 2. „zespół ludzi spokrewnionych ze sobą, pochodzących od jednego przodka; dynastia, dom, linia”¹³⁰.

Również w *Małym słowniku języka polskiego* pod redakcją Stanisława Skorupki, Haliny Auderskiej i Zofii Łempickiej przeczytamy, że *rodzina* to:

1. „małżonkowie i ich dzieci; także: ci wszyscy, którzy są związani pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci”¹³¹.

2. p. ród w zn. 2. „zespół ludzi spokrewnionych ze sobą, pochodzących od jednego przodka; dynastia, dom, linia; rodzina”¹³²

Na podstawie przytoczonych definicji wyraźnie widać, że dziecięce rozumienie pojęcia *rodzina* znacznie wykracza poza jego słownikową eksplikację. Spójrzmy, jakie definicje interesującego nas pojęcia możemy ułożyć na podstawie najczęstszych wypowiedzi respondentów pochodzących z różnych przedziałów wiekowych.

Definicja *rodziny* wyekscerpowana z wypowiedzi **trzecioklasistów** będzie brzmiała następująco:

1. (kategoria nadrzędna) *rodzina* to:

- osoby/ludzie (bliskie/najbliższe, spokrewnione, kochające się, pomagające, ufające i polegające na sobie),
- poszczególni/konkretni członkowie rodziny (np. mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadek itd.),
- uczucia, pozytywne wartości (miłość/kochanie, szacunek, zaufanie, dobro, opieka, troska, pomoc, wiara, zrozumienie, ciepło, bezpieczeństwo, prawda i przyjaźń)
- *coś ważnego/ najważniejszego*,
- *coś potrzebnego*,

¹²⁹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3. R-Ż, 1981, s. 67-68.

¹³⁰ Tamże, s. 133.

¹³¹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka..., s. 699.

¹³² Tamże, s. 719.

- skarb;
- 2. (obowiązki wobec rodziny)**
 - człowiek kocha i szanuje *rodzinę*,
- 3. (obowiązki rodziny wobec człowieka)**
 - *rodzina* kocha człowieka;
- 4. (cechy) rodzina jest:**
 - dobra, kochana, bezpieczna, lubiana.

Oto jak będzie wyglądała definicja ułożona na podstawie wypowiedzi **czwartoklasistów**:

- 1. (kategoria nadrzędna) rodzina to:**
 - poszczególni/konkretni członkowie rodziny (np. mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadek itd.),
 - osoby/ludzie (bliskie/najbliższe, najważniejsze, spokrewnione ze sobą osoby, kochające się, wspierające, pomagające i opiekujące się sobą),
 - uczucia, pozytywne wartości (miłość/kochanie, zaufanie, dobro, wsparcie, ciepło, zgoda, prawda, radość),
 - dom,
 - *coś*, co daje pożywienie;
- 2. (obowiązki wobec rodziny)**
 - człowiek kocha i szanuje *rodzinę*, pomaga *rodzinie*;
- 3. (obowiązki rodziny wobec człowieka)**
 - *rodzina* kocha człowieka, pomaga człowiekowi i dba o niego.

Z kolei definicja ułożona na podstawie wypowiedzi **szóstoklasistów** będzie miała następującą postać:

- 1. (kategoria nadrzędna) rodzina to:**
 - osoby/ludzie (bliskie, ważne/ najważniejsze, spokrewnione ze sobą osoby, na których nam zależy, na których można polegać, kochający się, wspierający, pomagający, mogący na siebie liczyć, ufający i szanujący się ludzie),
 - poszczególni/konkretni członkowie rodziny (np. mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadek itd.),
 - *coś* najważniejszego,

- bycie dobrym,
- dom,
- uczucia, pozytywne wartości (miłość, ciepło, zrozumienie),
- wartość,
- ważna rzecz, dobra rzecz;

2. (obowiązki wobec rodziny)

- człowiek kocha *rodzinę*, dba o nią i jest dla niej dobry. Jest związany z *rodziną* i nie opuści jej.

3. (obowiązki rodziny wobec człowieka)

- *rodzina* wspiera człowieka;

4. (cechy)

- *rodzina* jest ważna, kochana;

5. (miejsca)

- *rodzina* przebywa w domu.

Dzieliące definicje nawiązują do słownikowego rozumienia *rodziny* – uczniowie (ze wszystkich trzech grup wiekowych) zauważają, że *rodzina* to *spokrewnione ze sobą osoby*, podają też nazwy poszczególnych jej *członków*, które są znacznie bogatsze niż prezentuje to słownikowe ujęcie. Respondenci wymieniają także osoby, których stopień pokrewieństwa nie jest określony. Ankietowani podając, że rodzina to jej poszczególni (konkretni) członkowie określają też, jakie te osoby są: bliskie/najbliższe, spokrewnione, kochające się, pomagające, ufające i polegające na sobie, ważne/najważniejsze, wspierające, i opiekujące się sobą, na których nam zależy, na których można polegać, mogące na sobie liczyć, ufające i szanujące się. Zauważmy, że wszyscy ankietowani, bez względu na wiek, zwrócili uwagę na to, że osoby te są sobie bliskie (w opinii 9- i 10-latków nawet najbliższe), spokrewnione ze sobą, kochające się i pomagające sobie.

W przeciwieństwie do znaczenia słownikowego dzieci – ze wszystkich trzech przedziałów wiekowych¹³³ – rozpatrują rodzinę w kategoriach uczuć, pozytywnych wartości. Ankietowani w każdym wieku łączy *rodzinę* z uczuciem *miłości*. Uczniowie klas III i VI postrzegają *rodzinę* także jako *coś ważnego* (lub nawet *najważniejszego*, jak twierdzą trzecioklasiści), a uczniowie klas IV i VI utożsamiają *rodzinę* z *domem*.

¹³³ Choć szóstkoklasiści uczynili to w znacznie mniejszym stopniu.

Ponadto ankietowani poszerzyli słownikową definicję omawianego pojęcia o takie znaczenia, jak: *coś potrzebnego i skarb* (trzecioklasiści), *coś, co daje pożywienie* (czwartoklasiści) – a najwięcej określeń dodali szóstoklasiści: *bycie dobrym, wartość, ważna rzecz, dobra rzecz*.

Dziecięce rozumienie rodziny poszerzone jest także w stosunku do słownikowego znaczenia o obowiązki wobec *rodziny*, obowiązki *rodziny* wobec człowieka, cechy *rodziny* i podanie miejsca przebywania *rodziny*.

przez człowieka. Czwartoklasiści dodają także, że *człowiek pomaga rodzinie*, a najszerzej zagadnienie obowiązków wobec rodziny rozpatrują szóstoklasiści, którzy piszą, że *człowiek: dba o rodzinę, jest związany z rodziną i nie opuści rodziny*. Uczniowie klas III i VI (w przeciwieństwie do czwartoklasistów) podają też cechy interesującego nas pojęcia pisząc, że *rodzina jest kochana*. Trzecioklasiści dodają też, że jest *dobra, bezpieczna i lubiana*, a szóstoklasiści piszą, że jest *ważna*.

Na temat miejsca przebywania *rodziny* wypowiedzieli się tylko uczniowie klas VI, sytuując *rodzinę* – w domu.

Wszystkie uczniowskie konotacje związane ze słowem *rodzina* nacechowane są pozytywnie, badani nie podali żadnej antywartości. Podłożem dziecięcej interpretacji *rodziny* zdają się zatem ich własne, pozytywne doświadczenia. Nie bez znaczenia są też na pewno uwarunkowania kulturowe. Nieujawnienie się antywartości w uczniowskiej próbie zdefiniowania *rodziny* świadczyć zatem może również o braku negatywnego wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych na dziecięce postrzeganie świata i jego wartościowanie. Życie w cyfrowym świecie nie odcisnęło pejoratywnego wpływu na postrzeganie *rodziny* przez respondentów. Należy jednak pamiętać o tym, że tak pozytywne definiowanie jest deklaratywne.

6.2.4.2. Dziecięce formowanie znaczenia *miłości*

Młodzi ankietowani dosyć wysoko cenią sobie wartość, jaką jest *miłość*, warto więc zbadać, co rozumieją oni pod tym pojęciem.

Uczniowskie definiowanie tego terminu zostało przedstawione w tabelach 35-37.

I tak, w tabeli 35. zebrano odpowiedzi trzecioklasistów:

Tabela 35.

Językowe definiowanie *miłości* – odpowiedzi trzecioklasistów

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne <i>miłości</i>	Liczba odpowiedzi								Konkretyzacje tekstowe	
		razem	Ozimek		Mysło- wice		Brzęcz- kowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch		dz
1.	kochanie/ kochać, lubienie/lubić, miłowanie/ miłować (kogoś)	55	-	3	8	4	9	9	12	10	<i>Kochanie się nawzajem</i> (dz., Ozimek), <i>To znaczy, że kogoś się kocha</i> (dz., Ozimek), <i>Ludzie się kochają</i> (dz., Ozimek), <i>Miłość to coś takiego, że ktoś kogoś kocha</i> (dz., Mysłowice), <i>Kogoś kochać, np. rodzinę i najbliższych</i> (dz., Mysłowice), <i>Kochać kogoś</i> (dz., Mysłowice), <i>Znaczy to, że wszyscy się kochają i lubią</i> (dz., Mysłowice), <i>Kocham rodziców i brata</i> (ch., Mysłowice), <i>To znaczy kochać kogoś, chcieć z nim być zawsze i wszędzie</i> (ch., Mysłowice), <i>Kochać</i> (ch., Mysłowice), <i>Kochać, szanować</i> (ch., Mysłowice), <i>Uczucie, które sprawia, że człowiek przybliża się do drugiego</i> (ch., Mysłowice), <i>Kochać kogoś peźinteresownie</i> (!), (ch., Mysłowice), <i>To kochać kogoś</i> (ch., Mysłowice), <i>Kochać kogoś i być kochanym</i> (ch., Mysłowice), <i>Kochać</i> (ch., Mysłowice), <i>Ktoś kogoś kocha np. mama dziecko</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Dobre serce, że się kogoś kocha</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochać się</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Miłość znaczy że kogoś bardz</i> (!), <i>bardzo, bardzo, bardzo, bardzo lubi – kocha</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać drugiego człowieka bezgranicznie, ufać mu, być ze sobą na dobre i na złe</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać</i> (ch., Brzęczkowice), <i>To znaczy kochać człowieka</i> (dz., Brzęczkowice), <i>To znaczy, że kogoś się kocha</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Że ludzie się kochają i kochają swoje ulubione zwierzęta</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać kogoś</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochać</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochać się</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Uczucie, kochać, Bóg</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kocha się kogoś</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochać się i szanować</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochać się</i> (dz., Brzęczkowice), <i>To znaczy kochać innych</i> (!) (ch., Pruchnik), <i>Kocham rodziców, szanuje rodzejstwo</i> (!) (ch., Pruchnik), <i>Kochać innych ludzi i</i>

											<p><i>Boga nad wszystko (ch., Pruchnik), Kochamy wszystkich ludzi (ch., Pruchnik), Znaczy, że ktoś kogoś kocha (ch., Pruchnik), Oznacza to żebyśmy kochali rodzinę (ch., Pruchnik), Że kogoś kocham rodzinę (!) kocham rodzeństwo kocham (ch., Pruchnik), To kochanie kogoś kto jest dla nas ważny (ch., Pruchnik), Czyli że kogoś kochasz, np. rodzinę (!) (ch., Pruchnik), Szanować, pomagać, miłować bliźniego swego (ch., Pruchnik), Kochamy siebie na wzajem (!) i nie kłócimy się (ch., Pruchnik), To według mnie jest kochanie i miłowanie najbliższych (ch., Pruchnik), Znaczy żeby się nawzajem kochać, szanować i być dla siebie miłym (dz., Pruchnik), Kochanie rodziny i także innych osób bardzo dobrze znanych (dz., Pruchnik), Kochać wszystkich ludzi a przede wszystkim (!) Boga (dz., Pruchnik), To że kocham rodzinę (!) (dz., Pruchnik), Znaczy że: trzeba się bardzo kochać (dz., Pruchnik), To znaczy, że się kogoś kocha, szanuje i bardzo lubi (dz., Pruchnik), Oznacza kogoś kochać bez udawania i Mu to okazywać uczynkami i słowami (dz., Pruchnik), Znaczy, że trzeba się bardzo kochać (dz., Pruchnik), Kochamy swoją rodzinę (!) (dz., Pruchnik), Oznacza że trzeba kochać drugą osobę (dz., Pruchnik)</i></p>
2.	miłość wymaga adresata – kogoś	19	-	1	4	3	3	3	3	2	<p><i>To znaczy, że kogoś się kocha (dz., Ozimek), Miłość to coś takiego, że ktoś kogoś kocha (dz., Mysłówice), Kogoś kochać, np. rodzinę i najbliższych (dz., Mysłówice), Kochać kogoś (dz., Mysłówice), To znaczy kochać kogoś, chcieć z nim być zawsze i wszędzie (ch., Mysłówice), Kochać kogoś peźinteresownie (!), (ch., Mysłówice), To kochać kogoś (ch., Mysłówice), Kochać kogoś i być kochanym (ch., Mysłówice), Ktoś kogoś kocha np. mama dziecko (ch., Brzęczkowice), Dobre serce, że się kogoś kocha (dz., Brzęczkowice), Miłość znaczy że kogoś bardz (!), bardzo, bardzo, bardzo, bardzo lubi – kocha (ch., Brzęczkowice), Kochać kogoś (dz., Brzęczkowice), Kocha się kogoś (dz., Brzęczkowice), To znaczy, że kogoś się kocha (ch., Brzęczkowice), Znaczy, że ktoś kogoś kocha (ch., Pruchnik), Że kogoś kocham rodzinę (!) kocham rodzeństwo kocham (ch., Pruchnik), Czyli że kogoś kochasz, np. rodzinę (!) (ch., Pruchnik), To znaczy, że się kogoś kocha, szanuje i bardzo lubi (dz., Pruchnik), Oznacza kogoś kochać bez udawania i Mu to okazywać uczynkami i słowami (dz., Pruchnik)</i></p>
3.	adresaci miłości – człowiek/ludzie/osoby	13	-	2	1	1	3	2	1	3	<p><i>Kochanie się nawzajem (dz., Ozimek), Ludzie się kochają (dz., Ozimek), Do ludzi, do bliskich, zakochanie się, uczucie (ch., Mysłówice), Oznacza uczucie do drugiej osoby (dz., Mysłówice), Głębokie uczucie łączące ludzi (ch., Brzęczkowice), Uczucia do (drugie)drugiej osoby (dz., Brzęczkowice), Kochać drugiego człowieka bezgranicznie, ufać mu, być ze sobą na dobre i na złe (ch., Brzęczkowice), To znaczy kochać człowieka (dz., Brzęczkowice), Że ludzie się kochają i kochają swoje ulubione zwierzęta (ch., Brzęczkowice), Kochać innych ludzi i Boga nad</i></p>

											wszystko (ch., Pruchnik), Kochanie rodziny i także innych osób bardzo dobrze znanych (dz., Pruchnik), Kochać wszystkich ludzi a przede wszystkim (!) Boga (dz., Pruchnik), Oznacza że trzeba kochać drugą osobę (dz., Pruchnik)
	adresaci miłości – rodzina	14	-	-	2	-	1	-	5	6	To uczucie do moich rodziców i krewnych (ch., Brzęczkowice), Kocham rodziców i brata (ch., Mysłówice), Do ludzi, do bliskich, zakochanie się, uczucie (ch., Mysłówice), To według mnie jest kochanie i miłowanie najbliższych (ch., Pruchnik), Kocham rodziców, szanuje rodzejstwo (!) (ch., Pruchnik), Dobro, szacunek, miłość do rodziny (dz., Pruchnik), Do rodziny, dobroć, szacunek, łaskawość (dz., Pruchnik), Oznacza to żebyśmy kochali rodzinę (ch., Pruchnik), Że kogoś kocham rodzinę (!) kocham rodzeństwo kocham (ch., Pruchnik), Czyli że kogoś kochasz, np. rodzinę (!) (ch., Pruchnik), Kochanie rodziny i także innych osób bardzo dobrze znanych (dz., Pruchnik), To że kocham rodzinę (!) (dz., Pruchnik), Kochamy swoją rodzinę (!) (dz., Pruchnik), Szacunek wobec bliźniego, miłość do innych (dz., Pruchnik)
4.	szacunek/ szanować (kogoś)	11	-	-	2	1	1	-	2	5	Miłość to przyjaźń, szacunek i wzajemne zaufanie (ch., Mysłówice), Oznacza dla mnie szacunek dla rodziny lub ukochanej osoby (dz., Mysłówice), Kochać, szanować (ch., Mysłówice), Kochać się i szanować (ch., Brzęczkowice), Kocham rodziców, szanuje rodzejstwo (!) (ch., Pruchnik), Szanować, pomagać, miłować bliźniego swego (ch., Pruchnik), Znaczy żeby się nawzajem kochać, szanować i być dla siebie miłym (dz., Pruchnik), To znaczy, że się kogoś kocha, szanuje i bardzo lubi (dz., Pruchnik), Dobro, szacunek, miłość do rodziny (dz., Pruchnik), Do rodziny, dobroć, szacunek, łaskawość (dz., Pruchnik), Szacunek wobec bliźniego, miłość do innych (dz., Pruchnik)
5.	uczucie	8	-	-	1	1	5	1	-	-	Oznacza uczucie do drugiej osoby (dz., Mysłówice), Do ludzi, do bliskich, zakochanie się, uczucie (ch., Mysłówice), To ważne uczucie, które towarzyszy nam przez całe życie (ch., Brzęczkowice), Głębokie uczucie łączące ludzi (ch., Brzęczkowice), To uczucie (!) które łatwo złamać (ch., Brzęczkowice), Uczucia do (drugie)drugiej osoby (dz., Brzęczkowice), Uczucie, kochać, Bóg (ch., Brzęczkowice), To uczucie do moich rodziców i krewnych (ch., Brzęczkowice)
6.	bycie ze sobą/złączenie/ połączenie/ spotkanie/ związek	6	-	-	1	-	2	3	-	-	To znaczy kochać kogoś, chcieć z nim być zawsze i wszędzie (ch., Mysłówice), Kochać drugiego człowieka bezgranicznie, ufać mu, być ze sobą na dobre i na złe (ch., Brzęczkowice), To jest spotkanie swojej drugiej połówki, spotkanie miłości. Złączenie dwóch osób w jedną (dz., Brzęczkowice), To połączenie dwóch serc okazywana w pocałunku (dz., Brzęczkowice), Związek między sobą (dz., Brzęczkowice), Związek dwóch (!) ludzi (ch., Brzęczkowice)
7.	coś	4	1	1	1	-	-	-	-	1	Tego nie można opisać trzeba to poczuć w sercu (dz.,

											Ozimek), <i>Miłość</i> rozumiem jako coś pięknego (ch., Ozimek), <i>Miłość</i> to takie coś co daje się innej osobie (ch., Mysłówice), <i>To nie słowo lecz coś takiego, co ci mówi, co czujesz w sobie. Miłość to duży skarb, a nie zauroczenie</i> (dz., Pruchnik)
8.	dobro/ć	3	-	-	-	1	-	-	-	2	<i>Dobro dla innych</i> (dz., Mysłówice), <i>Dobro, szacunek, miłość do rodziny</i> (dz., Pruchnik), <i>Do rodziny, dobroć, szacunek, łaskawość</i> (dz., Pruchnik)
	rodzina	3	1	2	-	-	-	-	-	-	<i>Rodzine (!), dzieci, małżeństwo</i> (ch., Ozimek), <i>Kochającam (!) mnie rodzinie (!)</i> (dz., Ozimek), <i>Założyć własną rodzinę</i> (dz., Ozimek)
9.	adresaci <i>miłości</i> – Bóg	2	-	-	-	-	-	-	1	1	<i>Kochać innych ludzi i Boga nad wszystko</i> (ch., Pruchnik), <i>Kochać wszystkich ludzi a przede wszystkim (!) Boga</i> (dz., Pruchnik)
	małżeństwo	2	1	1	-	-	-	-	-	-	<i>Rodzine (!), dzieci, małżeństwo</i> (ch., Ozimek), <i>Dobre małżeństwo</i> (dz., Ozimek)
	oddanie	2	-	-	2	-	-	-	-	-	<i>Oddanie drugiemu człowiekowi</i> (ch., Mysłówice), <i>Oddanie, zrozumienie, wierność</i> (ch., Mysłówice)
	ufać	2	-	-	1	-	1	-	-	-	<i>Wybaczać, ufać, nie oszukiwać</i> (ch., Mysłówice), <i>Kochać drugiego człowieka bezgranicznie, ufać mu, być ze sobą na dobre i na złe</i> (ch., Brzęczkowice)
	zakochanie (się)	2	-	-	1	-	-	-	1	-	<i>Do ludzi, do bliskich, zakochanie się, uczucie</i> (ch., Mysłówice), <i>To zakochanie 2 ludzi przez długi czas ze sobą chodzą a później biorą ślub. Kocha się swoją rodzinę ojczyznę</i> (ch., Pruchnik)
	adresaci <i>miłości</i> – inni	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>To znaczy kochać innych (!)</i> (ch., Pruchnik)
	adresaci <i>miłości</i> – ktoś ważny	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>To kochanie kogoś kto jest dla nas ważny</i> (ch., Pruchnik)
	adresaci <i>miłości</i> – ojczyzna	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>To zakochanie 2 ludzi przez długi czas ze sobą chodzą a później biorą ślub. Kocha się swoją rodzinę ojczyznę</i> (ch., Pruchnik)
	adresaci <i>miłości</i> – wszyscy	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Znaczy to, że wszyscy się kochają i lubią</i> (dz., Mysłówice)
	adresaci <i>miłości</i> – zwierzęta	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Że ludzie się kochają i kochają swoje ulubione zwierzęta</i> (ch., Brzęczkowice)
	Bóg	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Uczucie, kochać, Bóg</i> (ch., Brzęczkowice)
	brak kłótni	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>Kochamy siebie na wzajem (!) i nie kłócimy się</i> (ch., Pruchnik)
	być kochanym	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Kochać kogoś i być kochanym</i> (ch., Mysłówice)
	być miłym	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Znaczy żeby się nawzajem kochać, szanować i być dla siebie miłym</i> (dz., Pruchnik)
	całowanie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>To na przykład (!) że kogoś podrywają (!) albo że ktoś całuje się</i> (ch., Mysłówice)
	ciepło	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Ciepło które jest w rodzinie</i> (dz., Pruchnik)
	dobre serce	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Dobre serce, że się kogoś kocha</i> (dz., Brzęczkowice)
	dzieci	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Rodzine (!), dzieci, małżeństwo</i> (ch., Ozimek)
	łaskawość	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Do rodziny, dobroć, szacunek, łaskawość</i> (dz., Pruchnik)
	nie oszukiwać	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Wybaczać, ufać, nie oszukiwać</i> (ch., Mysłówice)
	osoba dająca uczuciem	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Jedna osoba dająca wielkie uczucia (!) do drugiej</i> (dz., Ozimek)
	para	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Para</i> (dz., Brzęczkowice)
	podrywanie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>To na przykład (!) że kogoś podrywają (!) albo że ktoś</i>

											<i>całuje się</i> (ch., Mysłówice)
	pomagać	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>Szanować, pomagać, miłować bliźniego swego</i> (ch., Pruchnik)
	przyjaźń	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Miłość to przyjaźń, szacunek i wzajemne zaufanie</i> (ch., Mysłówice)
	skarb	1	-	-	-	-	-	-		1	<i>To nie słowo lecz coś takiego, co ci mówi, co czujesz w sobie. Miłość to duży skarb, a nie zauroczenie</i> (dz., Pruchnik)
	słowo	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>To jest takie słowo co mówi marze o tym że ktoś nas kocha</i> (dz., Mysłówice)
	troska	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Troska o życie innych</i> (dz., Ozimek)
	wierność	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Wierność do drugiej osoby (!), nie zdradzać się</i> (dz., Mysłówice)
	wybaczać	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Wybaczać, ufać, nie oszukiwać</i> (ch., Mysłówice)
	zaufanie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Miłość to przyjaźń, szacunek i wzajemne zaufanie</i> (ch., Mysłówice)
	zrozumienie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Oddanie, zrozumienie, wierność</i> (ch., Mysłówice)
	życie	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Życie. Gdyby rodzice się nie kochali mnie by nie było</i> (dz., Ozimek)
SUMA		174	4	13	32	14	27	20	30	34	

Z uczniowskich wypowiedzi, poza definicjami *miłości*, można także wyłonić cechy (jaka jest?) podanej wartości oraz dowiedzieć się czego wymaga *miłość*, a także poznać jej adresatów (co zostało ujęte w tabeli).

Na podstawie konceptualizacji *miłości*, wyłonionych z odpowiedzi **trzecioklasistów**, można utworzyć następujące kategorie (fasety):

1. Definiowanie – co to jest *miłość*?

a) **MIŁOŚĆ TO KOCHANIE/KOCHAĆ (KOGOŚ)** – takiej odpowiedzi udzieliło **55 badanych** (28 chłopców i 26 dziewczynek),

b) **MIŁOŚĆ TO SZACUNEK/SZANOWAĆ (KOGOŚ)** – w ten sposób odpowiedziało **6 ankietowanych** (4 chłopców i 2 dziewczynki),

c) **MIŁOŚĆ TO UCZUCIE** – odpowiedziało tak **8 respondentów** (3 chłopców i 5 dziewcząt),

d) **MIŁOŚĆ TO BYCIE ZE SOBĄ/ZŁĄCZENIE/POLĄCZENIE/SPOTKANIE/ZWIĄZEK** – tak odpowiedziało **6 dzieci** (po 3 przedstawicieli każdej z płci),

e) **MIŁOŚĆ TO COŚ** – w ten sposób wypowiedziało się **4 badanych** (2 chłopców i 2 dziewczynki),

f) **MIŁOŚĆ TO DOBRO/Ć** – jak twierdzi **3 badanych** (3 dziewczynki),

g) **MIŁOŚĆ TO RODZINA** – takiej odpowiedzi udzieliło **3 respondentów (1 chłopiec i 2 dziewczynki)**,

h) **MIŁOŚĆ TO MAŁŻEŃSTWO** – tak twierdzi **2 uczniów (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**,

i) **MIŁOŚĆ TO ODDANIE** – jak powiedziało **2 trzecioklasistów (2 chłopców)**,

j) **MIŁOŚĆ TO UFAĆ** – tymi słowy określiło interesującą nas wartość **2 badanych (2 chłopców)**,

k) **MIŁOŚĆ TO ZAKOCHANIE (SIĘ)** – takiej odpowiedzi udzieliło **2 respondentów (2 chłopców)**;

2. Adresaci (odbiorcy) miłości

a) **MIŁOŚĆ WYMAGA ADRESATA – KOGOŚ** – tak odpowiedziało **19 badanych (10 chłopców i 9 dziewczynek)**,

b) **RODZINA** – stwierdziło tak **14 ankietowanych (8 chłopców i 6 dziewczynek)**,

c) **CZŁOWIEK/LUDZIE/OSOBY** – tego typu odpowiedzi udzieliło **13 dzieci (5 chłopców i 8 dziewcząt)**,

d) **BÓG** – co stwierdziło **2 trzecioklasistów (po 1 przedstawicielu każdej z płci)**,

e) **INNI** – jak odpowiedział **1 respondent (chłopak)**,

f) **KTOŚ WAŻNY** – tak stwierdził **1 badany (chłopak)**,

g) **OJCZYŻNA** – stwierdził tak **1 ankietowany (chłopak)**,

h) **WSZYSCY** – jak odpowiedziało **1 dziecko (dziewczynka)**,

i) **ZWIERZĘTA** – takiej wypowiedzi udzielił **1 uczeń (chłopak)**;

3. Cechy miłości (jaka jest?)

a) **NAJWAŻNIEJSZA** – takiej odpowiedzi udzieliła **1 trzecioklasistka (dziewczynka): Jest najważniejsza w naszym życiu** (dz., Pruchnik),

b) **PIĘKNA** – jak twierdzi **1 uczeń (chłopak) Jest piękna (!)** (ch., Pruchnik);

Pozostałe wypowiedzi stanowią jednostkowe wybory dzieci.

Natomiast 1 osoba (dziewczynka z Ozimka) nie wypowiedziała się na temat rozumienia pojęcia *miłości*.

Wśród wypowiedzi trzecioklasistów pojawiła się bardzo duża liczba odpowiedzi wielokategorialnych, np.: *Znaczy to, że wszyscy się kochają i lubią* (dz., Mysłówice); *To znaczy kochać kogoś, chcieć z nim być zawsze i wszędzie* (ch., Mysłówice); *Wybaczać, ufać, nie oszukiwać* (ch., Mysłówice); *Kochać, szanować* (ch., Mysłówice); *Miłość to przyjaźń, szacunek i wzajemne zaufanie* (ch., Mysłówice); *Oddanie, zrozumienie, wierność* (ch., Mysłówice); *Kochać kogoś i być kochanym* (ch., Mysłówice); *Do ludzi, do bliskich, zakochanie się, uczucie* (ch., Mysłówice); *Dobre serce, że się kogoś kocha* (dz., Brzęczkowice); *Miłość znaczy że kogoś bardzo (!), bardzo, bardzo, bardzo lubi – kocha* (ch., Brzęczkowice); *Kochać drugiego człowieka bezgranicznie, ufać mu, być ze sobą na dobre i na złe* (ch., Brzęczkowice); *To jest spotkanie swojej drugiej połówki, spotkanie miłości. Złączenie dwóch osób w jedną* (dz., Brzęczkowice); *To jest spotkanie swojej drugiej połówki, spotkanie miłości. Złączenie dwóch osób w jedną* (dz., Brzęczkowice); *To połączenie dwóch serc okazywana w pocałunku* (dz., Brzęczkowice); *Kocham rodziców, szanuje rodzeństwo (!)* (ch., Pruchnik); *Kochamy siebie na wzajem (!) i nie kłócimy się* (ch., Pruchnik); *Szanować, pomagać, miłować bliźniego swego* (ch., Pruchnik); *To według mnie jest kochanie i miłowanie najbliższych* (ch., Pruchnik); *To nie słowo lecz coś takiego, co ci mówi, co czujesz w sobie. Miłość to duży skarb, a nie zauroczenie* (dz., Pruchnik); *Znaczy żeby się nawzajem kochać, szanować i być dla siebie miłym* (dz., Pruchnik); *Dobro, szacunek, miłość do rodziny* (dz., Pruchnik); *Do rodziny, dobroć, szacunek, łaskawość* (dz., Pruchnik); *To znaczy, że się kogoś kocha, szanuje i bardzo lubi* (dz., Pruchnik) itp.

W tabeli 36. zaprezentowano odpowiedzi czwartoklasistów:

Tabela 36.

Językowe definiowanie *miłości* – odpowiedzi czwartoklasistów

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne <i>miłości</i>	Liczba odpowiedzi									Konkretyzacje tekstowe
		razem	Ozimek		Mysło- wice		Brzęcz- kowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	
1.	kochanie/ kochać, lubienie/lubić, miłowanie/ miłować (kogoś)	59	6	9	3	5	5	6	9	16	<i>Miłość oznacza że dwie osoby tak nawzajem się (!) lubia (!) że bierze ślub itp. (ch., Ozimek), To znaczy kogoś kochać (dz., Ozimek), To znaczy kochać innych ludzi (ch., Ozimek), To znaczy, że kogoś kochasz (ch., Ozimek), Oznacza kocha kogoś szczerze (dz., Ozimek), Kochasz kogoś (!) (ch., Ozimek), To znaczy, że kogoś kochasz (ch., Ozimek), Ktoś kocha kogoś (ch., Ozimek), Kochać się (dz., Ozimek), Znaczy, że ktoś się kocha (dz., Ozimek), To kochanie kogoś (dz., Ozimek), Znaczy to, że kogoś kochamy szczerze i nie uważamy, że jest brzydki lub tp. To kochanie kogoś (dz., Ozimek), Ktoś kogoś kocha, jest się dla swojej „miłości” dobry (!), miły (!) itp. (dz., Ozimek), Kochać (dz., Ozimek), Kochanie osób bardzo bliskich (dz., Ozimek), Bardzo kogoś lubić (ch., Mysłowice),To takie coś, że kogoś się kocha (ch., Mysłowice), To znaczy że się kogoś kocha (ch., Mysłowice), Rozumie (!) je kochając. Znaćę (!) że się kogoś kocha (dz., Mysłowice), Jeżeli kochasz kogoś możesz np. być partnerami to jest uczucie odwzajemniane (dz., Mysłowice), Uczucie, którym obdarzamy inną osobę. Oznacza to, że inną osobę (!) kochamy (dz., Mysłowice), Uczucie do kogoś, zaufanie mu, kochanie go (dz., Mysłowice), Że kogoś się kocha nie za to czy ma się pieniądze ale za charakter (dz., Mysłowice), Że się kogoś kocha lub za coś lubi (ch., Brzęczkowice), Umiejętność kochania, ludzi, przyrody (ch., Brzęczkowice), Znaczy ono, że dwie osoby się kochają (ch., Brzęczkowice), To kochanie innych ludzi, musimy kochać się (ch., Brzęczkowice), Kochanie się (ch., Brzęczkowice), Kochanie się dwóch człowiek (!) mający takie same uczucia do siebie (dz., Brzęczkowice), Jak ktoś się kocha i chce z inną osobą być, ale również trzeba miłować bliźniego (dz., Brzęczkowice), Że się kogoś kocha lubi miłość do drugiego człowieka (dz.,</i>

											<p>Brzęczkowice), <i>Kochać i być kochanym</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochanie się wzajemnie</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Jak ktoś się kocha i chce z inną osobą być, ale również trzeba miłować bliźniego</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Że się kogoś miłuje</i> (ch., Pruchnik), <i>Że kogoś kocham</i> (ch., Pruchnik), <i>Znaczy to że kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>To, że ktoś kogo bardzo mocno lubi, szanuje</i> (dz., Pruchnik), <i>Kocha się np. Pana Boga</i> (ch., Pruchnik), <i>To znaczy, że ktoś kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>Miłość to znaczy, że ktoś kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>Że ktoś kogoś kocha np. w rodzinie</i> (ch., Pruchnik), <i>Kochać jakąś (dziewczynę, chłopaka)</i> (ch., Pruchnik), <i>Kochać innych</i> (ch., Pruchnik), <i>Gdy mama i tata kochają mnie i troszczą się o mnie</i> (dz., Pruchnik), <i>Gdy chłopiec i dziewczyna się kochają</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochać rodzinę (!)</i> (dz., Pruchnik), <i>Że kogoś się kocha</i> <i>Kochać rodzinę (!)</i> (dz., Pruchnik), <i>Bardzo kogoś kocham</i> (dz., Pruchnik), <i>Mama kocha dziecko. Pilnuje je</i> (dz., Pruchnik), <i>Np. mama kocha córkę (!) córka kocha mamę (!), tatę (!)</i> (dz., Pruchnik), <i>To znaczy że bardzo kogoś się kocha</i> (dz., Pruchnik), <i>Dlatego mama mnie kocha</i> (dz., Pruchnik), <i>Bo rodzina nas kocha bo daje nam jedzenie pomaga nam</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochać Boga</i> (dz., Pruchnik), <i>Że ktoś kogoś kocha np. Mama swoje dzieci</i> (dz., Pruchnik), <i>Kogoś bardzo kochać, lubić (!) i miłować</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochać Boga</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochać wszystkich nawet wrogów</i> (dz., Pruchnik)</p>
2.	<i>miłość wymaga adresata – kogoś</i>	33	5	4	3	7	2	1	6	5	<p><i>To znaczy kogoś kochać</i> (dz., Ozimek), <i>To znaczy, że kogoś kochasz</i> (ch., Ozimek), <i>Że się w kimś zakochujesz</i> (ch., Ozimek), <i>Oznacza kocha kogoś szczerze</i> (dz., Ozimek), <i>Kochasz kogoś (!)</i> (ch., Ozimek), <i>To znaczy, że kogoś kochasz</i> (ch., Ozimek), <i>Ktoś kocha kogoś</i> (ch., Ozimek), <i>To kochanie kogoś</i> (dz., Ozimek), <i>Ktoś kogoś kocha, jest się dla swojej „miłości” dobry (!), miły (!) itp.</i> (dz., Ozimek), <i>To takie coś, że kogoś się kocha</i> (ch., Mysłówice), <i>To znaczy że się kogoś kocha</i> (ch., Mysłówice), <i>Bardzo kogoś lubić</i> (ch., Mysłówice), <i>Rozumie (!) je kochając. Zmaczę (!) że się kogoś kocha</i> (dz., Mysłówice), <i>To uczucie jakim darzy się kogoś np. rodzinę</i> (dz., Mysłówice), <i>Jeżeli kochasz kogoś możesz np. być partnerami to jest uczucie odwzajemniane</i> (dz., Mysłówice), <i>Oznacza że się w kimś zakochasz to on musi to samo uczucie dać tobie</i> (dz., Mysłówice), <i>To znaczy że ktoś kogoś darzy sympatią</i> (dz., Mysłówice), <i>Uczucie do kogoś, zaufanie mu, kochanie go</i> (dz., Mysłówice), <i>Że kogoś się kocha nie za to czy ma się pieniądze ale za charakter</i> (dz., Mysłówice), <i>Każdy człowiek ma prawo się w kimś zakochać ale druga strona może być inna</i> (ch., Brzęczkowice), <i>To, że w kimś się zakochasz</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Że się kogoś kocha lubi miłość do drugiego człowieka</i> (dz.,</p>

											Brzęczkowice), <i>Że kogoś kocham</i> (ch., Pruchnik), <i>Znaczy to że kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>To znaczy, że ktoś kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>Miłość to znaczy, że ktoś kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>Że ktoś kogoś kocha np. w rodzinie</i> (ch., Pruchnik), <i>Że się kogoś miłuje</i> (ch., Pruchnik), <i>Że kogoś się kocha</i> <i>Kochać rodzinę</i> (!) (dz., Pruchnik), <i>Bardzo kogoś kocham</i> (dz., Pruchnik), <i>To znaczy że bardzo kogoś się kocha</i> (dz., Pruchnik), <i>To, że ktoś kogo bardzo mocno lubi, szanuje</i> (dz., Pruchnik), <i>To uczucie kiedy ktoś kogoś kocha</i> (dz., Pruchnik)
3.	adresaci miłości – człowiek/ludzie/ osoby	14	1	2	2	4	3	2	-	-	<i>To znaczy kochać innych ludzi</i> (ch., Ozimek), <i>To oznacza miłość do drugiej (!) osoby w swoim (!) życiu</i> (dz., Ozimek), <i>Kochanie osób bardzo bliskich</i> (dz., Ozimek), <i>Wież łącząca pewną grupę ludzi</i> (ch., Mysłówice), <i>To znaczy że ktoś się zakochuje w drugiej osobie</i> (ch., Mysłówice), <i>Jest to uczucie którą (!) darzymy drugą osobę</i> (dz., Mysłówice), <i>To znaczy że dwie osoby są bardzo ze sobą żyte i obdarzają się uczuciem</i> (dz., Mysłówice), <i>Uczucie, którym obdarzamy inną osobę. Oznacza to, że inną osobę (!) kochamy</i> (dz., Mysłówice), <i>To dobro które łączy mnie z rodziną którą kocham i innymi osobami ważnymi w moim życiu</i> (dz., Mysłówice), <i>Umiejętność kochania, ludzi, przyrody</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Znaczy ono, że dwie osoby się kochają</i> (ch., Brzęczkowice), <i>To kochanie innych ludzi, musimy kochać się</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Poczucie sympatii do drugiego człowieka</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Że się kogoś kocha lubi miłość do drugiego człowieka</i> (dz., Brzęczkowice)
4.	adresaci miłości – dziecko/ dzieci (ankietowani)	11	-	-	-	1	-	-	2	8	<i>Uczucie, które my czujemy do rodziców, oni do nas</i> (dz., Mysłówice), <i>Mama i tata się o mnie troszczą</i> (ch., Pruchnik), <i>To znaczy że Bóg, tata i mama mnie kochają</i> (ch., Pruchnik), <i>Oznacza uczucie miłość matki i dziecka</i> (dz., Pruchnik), <i>Gdy mama i tata kochają mnie i troszczą się o mnie</i> (dz., Pruchnik), <i>Mama kocha dziecko. Pilnuje je</i> (dz., Pruchnik), <i>Dlatego mama mnie kocha</i> (dz., Pruchnik), <i>Moja rodzina troszczy się o mnie</i> (dz., Pruchnik), <i>Że ktoś kogoś kocha np. Mama swoje dzieci</i> (dz., Pruchnik), <i>To ludzie, którzy się miłują nawzajem np. nasza rodzina nas bardzo kocha, a my ją</i> (dz., Pruchnik), <i>To znaczy to że mama się troszczy o swoje dzieci i wysyła ich (!) do szkoły</i> (dz., Pruchnik)
	adresaci miłości – rodzina	9	-	-	-	3	-	-	2	4	<i>To uczucie jakim darzy się kogoś np. rodzinę</i> (dz., Mysłówice), <i>To dobro które łączy mnie z rodziną którą kocham i innymi osobami ważnymi w moim życiu</i> (dz., Mysłówice), <i>Uczucie, które my czujemy do rodziców, oni do nas</i> (dz., Mysłówice), <i>Że ktoś kogoś kocha np. w rodzinie</i> (ch., Pruchnik), <i>Kochać rodzinę</i> (!) (dz., Pruchnik), <i>To ludzie, którzy się miłują nawzajem np. nasza rodzina nas bardzo kocha, a my ją</i> (dz., Pruchnik), <i>Oznacza uczucie miłość matki i dziecka</i> (dz., Pruchnik), <i>Np. mama kocha córkę (!) córka kocha mamę (!), tate (!)</i> (dz.,

5.										Pruchnik), <i>Miłość do Boga i bliźniego swego, robienie czegoś dobrego</i> (ch., Pruchnik)
	uczucie	9	-	-	-	7	-	-	-	2 <i>Jest to uczucie którą (!) darzymy drugą osobę (dz., Mysłówice), To uczucie jakim darzy się kogoś np. rodzinę (dz., Mysłówice), Uczucie, które my czujemy do rodziców, oni do nas (dz., Mysłówice), Jeżeli kochasz kogoś możesz np. być partnerami to jest uczucie odwzajemniane (dz., Mysłówice), Uczucie, którym obdarzamy inną osobę. Oznacza to, że inną osobę (!) kochamy (dz., Mysłówice), Uczucie do kogoś, zaufanie mu, kochanie go (dz., Mysłówice), Wewnętrzne uczucie, początek nowego życia (dz., Mysłówice), Oznacza uczucie miłość matki i dziecka (dz., Pruchnik), To uczucie kiedy ktoś kogoś kocha (dz., Pruchnik)</i>
6.	zakochanie (się)	7	2	-	1	2	2	-	-	- <i>Że się w kims zakochujesz (ch., Ozimek), Dwie osoby są zakochani (!) (ch., Ozimek), To znaczy że ktoś się zakochuje w drugiej osobie (ch., Mysłówice), Oznacza że się w kims zakochasz to on musi to samo uczucie dać tobie (dz., Mysłówice), To znaczy, że jak ktoś czuje miłość to tak jakby się zakochał, wtedy wie, że chce z tą osobą być przez całe życie (dz., Mysłówice), Każdy człowiek ma prawo się w kims zakochać ale druga strona może być inna (ch., Brzęczkowice), To, że w kims się zakochasz (ch., Brzęczkowice)</i>
7.	osoba/y, ludzie, ktoś	6	-	2	-	1	1	-	-	2 <i>Ktoś kogoś kocha, jest się dla swojej „miłości” dobry (!), miły (!) itp. (dz., Ozimek), To kochająca osoba (dz., Ozimek), To dwie osoby które się kochają (dz., Mysłówice), Czyli, że czujesz, że zawsze ktoś cię wspiera, pomoże to taka bliska osoba, lepsza od przyjaciela ale prawie taka sama (ch., Brzęczkowice), To ludzie, którzy się miłują nawzajem np. nasza rodzina nas bardzo kocha, a my ją (dz., Pruchnik), To ktoś kogo się kocha (dz., Pruchnik)</i>
8.	adresaci miłości – Bóg	5	-	-	-	1	-	-	2	2 <i>Znaczy dla mnie bardzo wiele a szczególnie dla mojej rodziny i do Boga i do przyjaciół (dz., Mysłówice), Kocha się np. Pana Boga (ch., Pruchnik), Miłość do Boga i bliźniego swego, robienie czegoś dobrego (ch., Pruchnik), Kochać Boga (dz., Pruchnik), Kochać Boga (dz., Pruchnik)</i>
9.	bycie z kimś/więź	4	-	-	1	1	-	2	-	- <i>To znaczy że dwie osoby są bardzo ze sobą żyte i obdarzają się uczuciem (dz., Mysłówice), Wiąż łącząca pewną grupę ludzi (ch., Mysłówice), To więź która łączy człowieka z innym (dz., Brzęczkowice), Jak ktoś się kocha i chce z inną osobą być, ale również trzeba miłować bliźniego (dz., Brzęczkowice)</i>
	troszczyć się (o kogoś)	4	-	-	-	-	-	-	1	3 <i>Mama i tata się o mnie troszczą (ch., Pruchnik), Gdy mama i tata kochają mnie i troszczą się o mnie (dz., Pruchnik), Moja rodzina troszczy się o mnie (dz., Pruchnik), To znaczy to że mama się troszczy o swoje dzieci i wysyła ich (!) do szkoły (dz., Pruchnik)</i>
	coś, co wiele znaczy/coś, co	3	-	-	-	3	-	-	-	- <i>Znaczy dla mnie bardzo wiele a szczególnie dla mojej rodziny i do Boga i do przyjaciół (dz.,</i>

10.	nas łączy/coś, bez czego nie da się żyć									Mysłowice), <i>Miłość jest piękna i dużo dla mnie znaczy, ponieważ bez miłości było by mi smutno (dz., Mysłowice), To ciepło, którym otaczamy najbliższych, bez niej nie da się żyć, coś co nas łączy (dz., Mysłowice)</i>	
	dobro/ć	3	-	-	-	2	-	-	-	1	<i>Dobro, kochająca rodzina, uczciwość (dz., Mysłowice), To dobro które łączy mnie z rodziną którą kocham i innymi osobami ważnymi w moim życiu (dz., Mysłowice), Oznacza ciepło, dobroć (dz., Pruchnik)</i>
11.	adresaci <i>miłości</i> – chłopak (chłopiec)/ dziewczyna	2	-	-	-	-	-	-	1	1	<i>Kochać jakąś (dziewczynę, chłopaka) (ch., Pruchnik), Gdy chłopiec i dziewczyna się kochają (dz., Pruchnik)</i>
	ciepło	2	-	-	-	1	-	-	-	1	<i>To ciepło, którym otaczamy najbliższych, bez niej nie da się żyć, coś co nas łączy (dz., Mysłowice), Oznacza ciepło, dobroć (dz., Pruchnik)</i>
	dbanie	2	1	-	-	-	-	1	-	-	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek), To dbanie, para która się kocha i się żenią (dz., Brzęczkowice)</i>
	pomaganie/ pomoc	2	1	-	-	-	-	-	-	1	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek), Bo rodzina nas kocha bo daje nam jedzenie pomaga nam (dz., Pruchnik)</i>
	rodzina	2	-	-	-	2	-	-	-	-	<i>Ja myślę, że miłość to rodzina (dz., Mysłowice), Dobro, kochająca rodzina, uczciwość (dz., Mysłowice)</i>
12.	adresaci <i>miłości</i> – inni	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>Kochać innych (ch., Pruchnik)</i>
	adresaci <i>miłości</i> – my	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Bo rodzina nas kocha bo daje nam jedzenie pomaga nam (dz., Pruchnik)</i>
	adresaci <i>miłości</i> – przyjaciele	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Znaczy dla mnie bardzo wiele a szczególnie dla mojej rodziny i do Boga i do przyjaciół (dz., Mysłowice)</i>
	adresaci <i>miłości</i> – przyroda	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Umiejętność kochania, ludzi, przyrody (ch., Brzęczkowice)</i>
	adresaci <i>miłości</i> – wszyscy	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Kochać wszystkich nawet wrogów (dz., Pruchnik)</i>
	branie ślubu	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Miłość oznacza że dwie osoby tak nawzajem się (!) lubia (!) że bierze ślub itp. (ch., Ozimek)</i>
	być	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>To znaczy być (ch., Brzęczkowice)</i>
	być kochanym	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Kochać i być kochanym (dz., Brzęczkowice)</i>
	darzyć sympatią	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>To znaczy że ktoś kogoś darzy sympatią (dz., Mysłowice)</i>
	dawać jedzenie	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Bo rodzina nas kocha bo daje nam jedzenie pomaga nam (dz., Pruchnik)</i>
	nie bić	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek)</i>
	obdarzać się uczuciem	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>To znaczy że dwie osoby są bardzo ze sobą zżyte i obdarzają się uczuciem (dz., Mysłowice)</i>
	para	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>To dbanie, para która się kocha i się żenią (dz., Brzęczkowice)</i>
	pilnowanie dziecka	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Mama kocha dziecko. Pilnuje je (dz., Pruchnik)</i>

początek nowego życia	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Wewnętrzne uczucie, początek nowego życia (dz., Mysłówice)</i>
poczucie sympatii	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Poczucie sympatii do drugiego człowieka (dz., Brzęczkowice)</i>
prawda	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Prawda (ch., Brzęczkowice)</i>
przytulanie	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek)</i>
robienie czegoś dobrego	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>Miłość do Boga i bliźniego swego, robienie czegoś dobrego (ch., Pruchnik)</i>
rozmawianie	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek)</i>
szanować	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>To, że ktoś kogo bardzo mocno lubi, szanuje (dz., Pruchnik),</i>
uczciwość	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Dobro, kochająca rodzina, uczciwość (dz., Mysłówice)</i>
więcej niż lubienie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Więcej niż lubienie (ch., Mysłówice)</i>
wspieranie	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc (ch., Ozimek)</i>
wysyłanie dzieci do szkoły	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>To znaczy to że mama się troszczy o swoje dzieci i wysyła ich (!) do szkoły (dz., Pruchnik)</i>
zaufanie	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Uczucie do kogoś, zaufanie mu, kochanie go (dz., Mysłówice)</i>
SUMA	203	21	17	11	46	16	15	25	52	

Uczniowie klas IV poza próbą zdefiniowania analizowanej wartości ukazali także adresatów *miłości*, wyodrębnili jej cechy (jaka jest?) i określili czego wymaga *miłość*.

Konceptualizacje *miłości* wyłonione na podstawie odpowiedzi ankietowanych **czwartoklasistów**, oscylują wokół następujących kategorii:

1. Definiowanie – co to jest *miłość*?

a) **MIŁOŚĆ TO KOCHANIE/KOCHAĆ (KOGOŚ)** – w ten sposób odpowiedziało aż **59** badanych (23 chłopców i 36 dziewczynek),

b) **MIŁOŚĆ TO UCZUCIE** – tak twierdzi **9 respondentów (9 dziewczynek)**,

c) **MIŁOŚĆ TO ZAKOCHANIE (SIĘ)** – takiej odpowiedzi udzieliło **7 uczniów (5 chłopców i 2 dziewczynki)**,

d) **MIŁOŚĆ TO OSOBA/Y, LUDZIE, KTOŚ** – odpowiedziało tak **6 czwartoklasistów (1 chłopiec i 5 dziewczynek)**,

e) **MIŁOŚĆ TO BYCIE Z KIMŚ/WIĘŻ** – takiego wyjaśnienia udzieliło **4 respondentów (1 chłopak i 3 dziewczynki)**,

f) **MIŁOŚĆ TO TROSZCZYĆ SIĘ (O KOGOŚ)** – tego typu odpowiedzi udzieliło **4 badanych (1 chłopak i 3 dziewczynki)**,

g) **MIŁOŚĆ TO DOBRO/Ć** – jak odpowiedziało **3 dzieci (3 dziewczynki)**,

h) **MIŁOŚĆ TO CIEPŁO** – odpowiedziało tak **2 ankietowanych (2 dziewczynki)**,

i) **MIŁOŚĆ TO COŚ, CO WIELE ZNACZY/COŚ, CO NAS ŁĄCZY/COŚ, BEZ CZEGO NIE DA SIĘ ŻYĆ** – w ten sposób wypowiedziało się **3 uczniów (3 dziewczynki)**,

j) **MIŁOŚĆ TO DBANIE** – takiej odpowiedzi udzieliło **2 respondentów (po 1 przedstawicielu każdej z płci)**,

k) **MIŁOŚĆ TO POMAGANIE/POMOC** – twierdzi tak **2 badanych (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**,

l) **MIŁOŚĆ TO RODZINA** – odpowiedziało tak **2 dzieci (2 dziewczynki)**;

2. Adresaci (odbiorcy) miłości

a) **MIŁOŚĆ WYMAGA ADRESATA – KOGOŚ** – tego typu odpowiedzi udzieliło **33 respondentów (16 chłopców i 17 dziewcząt)**,

b) **CZŁOWIEK/LUDZIE/OSOBY** – odpowiedziało tak **14 uczniów (6 chłopców i 8 dziewczynek)**,

c) **DZIECKO/DZIECI (ANKIETOWANI)** – tak twierdzi **11 czwartoklasistów (2 chłopców i 9 dziewczynek)**,

d) **RODZINA** – zdaniem **9 respondentów (2 chłopca i 7 dziewczynek)**,

e) **BÓG** – w ten sposób odpowiedziało **5 badanych (2 chłopców i 3 dziewczynki)**,

f) **CHŁOPAK(CHŁOPIEC)/DZIEWCZYNA** – tego typu odpowiedzi udzieliło **2 ankietowanych (po jednym przedstawicielu każdej z płci)**,

g) **INNI** – odpowiedział tak **1 badany (chłopak)**,

h) **MY** – tak twierdzi **1 dziecko (dziewczynka)**,

i) **PRZYJACIELE** – zdaniem **1 ucznia (dziewczynka)**,

j) **PRZYRODA** – jak odpowiedział **1 ankietowany (chłopak)**,

j) **WSZYSCY** – w ten sposób wypowiedział się **1 czwartoklasista (dziewczynka)**;

3. Cechy miłości (jaka jest?)

a) **PIĘKNA** – takiej odpowiedzi udzieliło **1 dziecko (dziewczynka)**: *Miłość jest piękna i dużo dla mnie znaczy, ponieważ bez miłości było by mi smutno* (dz., Mysłówice),

b) POTRZEBNA – jak twierdzi **1 ankietowany (dziewczynka)**: *Miłość jest potrzebna, bo jakby nie było na świecie miłości wszyscy by się bili, dokuczaliby sobie i by się kłócili* (dz., Mysłówice);

Ośmioro dzieci (3 dziewczynki z Mysłowic, 1 chłopak i 2 dziewczynki z Brzęczkowic oraz 2 chłopców z Pruchnika) nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Wśród wypowiedzi czwartoklasistów było wiele odpowiedzi wielokategorialnych, by wymienić np.: *Miłość oznacza że dwie osoby tak nawzajem się (!) lubią (!) że bierze ślub itp.* (ch., Ozimek); *Nie bić (!), rozmawianie, przytulanie, dbanie, pomaganie, wspieranie, pomoc* (ch., Ozimek); *Ktoś kogoś kocha, jest się dla swojej „miłości” dobry (!), miły (!) itp.* (dz., Ozimek); *To znaczy że dwie osoby są bardzo ze sobą zżyte i obdarzają się uczuciem* (dz., Mysłówice); *Dobro, kochająca rodzina, uczciwość* (dz., Mysłówice); *Jeżeli kochasz kogoś możesz np. być partnerami to jest uczucie odwzajemniane* (dz., Mysłówice); *Uczucie, którym obdarzamy inną osobę. Oznacza to, że inną osobę (!) kochamy* (dz., Mysłówice); *Znaczy dla mnie bardzo wiele a szczególnie dla mojej rodziny i do Boga i do przyjaciół* (dz., Mysłówice); *Uczucie do kogoś, zaufanie mu, kochanie go* (dz., Mysłówice); *To ciepło, którym otaczamy najbliższych, bez niej nie da się żyć, coś co nas łączy* (dz., Mysłówice); *Wewnętrzne uczucie, początek nowego życia* (dz., Mysłówice); *Że się kogoś kocha lub za coś lubi* (ch., Brzęczkowice); *Umiejętność kochania, ludzi, przyrody* (ch., Brzęczkowice); *To dbanie, para która się kocha i się żenią* (dz., Brzęczkowice); *Jak ktoś się kocha i chce z inną osobą być, ale również trzeba miłować bliźniego* (dz., Brzęczkowice); *Że się kogoś kocha lubi miłość do drugiego człowieka* (dz., Brzęczkowice); *Bo rodzina nas kocha bo daje nam jedzenie pomaga nam* (dz., Pruchnik) itp.

Zestawieniu odpowiedzi reprezentantów klas VI posłużyła tabela 37.:

Tabela 37.

Językowe definiowanie *miłości* – odpowiedzi **szóstoklasistów**

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne <i>miłości</i>	Liczba odpowiedzi								Konkretyzacje tekstowe	
		razem	Ozimek		Mysło- wice		Brzęcz- kowice		Pruchnik		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch		dz
1.	kochanie/ kochać, lubienie/lubić, miłowanie/ miłować (kogoś), miłość ¹³⁴	30	10	-	3	3	1	3	4	6	<i>Miłość się pojawia jak kogoś kochamy</i> (ch., Ozimek), <i>Miłość to np.: (!) że kocham mamę (!), tatę (!) i rodzeństwo</i> (ch., Ozimek), <i>Kochać swoje (!) mamę tatę i rodzeństwo</i> (ch., Ozimek), <i>Kocha się wszystkich</i> (ch., Ozimek), <i>Ja to słowo rozumie (!) tak że jest jakieś ciepło w rodzinie każdy każdeko (!) kocha</i> (ch., Ozimek), <i>Ktoś kogoś kocham (!)</i> (ch., Ozimek), <i>Według mnie to oznacza miłość do jakiejś osoby lub swojej rodziny</i> (ch., Ozimek), <i>Czyli miłość do kogoś bliskiego</i> (ch., Ozimek), <i>Oznacza miłość w rodzinie</i> (ch., Ozimek), <i>Miłość do rodziców</i> (ch., Ozimek), <i>Kochanie</i> (ch., Mysłówice), <i>Kochaś (!) się (!) jakoś (!) osobę (!)</i> (ch., Mysłówice), <i>Kocha się kogoś i się to okazuje</i> (dz., Mysłówice), <i>Nie wiem jak to napisać, ale kocham mamę, tatę, Brata, siostrę i w ogóle rodzinę (i Maćka)</i> (dz., Mysłówice), <i>Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawiać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie</i> (ch., Mysłówice), <i>Kogoś bardzo lubię</i> (dz., Mysłówice), <i>Wspaniałe uczucie, widzisz świat przez tzw. różowe okulary, lubić bardziej niż przyjaciela</i> (dz., Brzęczkowice), <i>To kochać rodzinę (!) lub zakochać się w kimś</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochanie, miłuje się te osoby, które się kocha</i> (dz., Brzęczkowice), <i>Kochanie 2 os./rzeczy</i> (ch., Brzęczkowice), <i>Kochać kogoś</i> (dz., Pruchnik), <i>Czyli kochać kogoś lub coś</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochać</i> (dz., Pruchnik), <i>Oznacza u mnie to że kocham swoich bliskich czyli rodzinę (!). Miłość także łączy ze sobą ludzi</i> (dz., Pruchnik), <i>Ktoś kogoś kocha, jest to wyznanie drugiemu człowiekowi uczucia</i> (dz., Pruchnik), <i>Kochamy rodziców</i> (ch., Pruchnik), <i>To jak ktoś kogoś kocha</i> (ch., Pruchnik), <i>Kochać kogoś bardzo</i> (ch., Pruchnik), <i>Dwie osoby się kochają</i> (ch., Pruchnik), <i>Trzeba kochać wszystkich ludzi, nawet wrogów</i> (dz., Pruchnik)
2.	uczucie/a	24	4	1	4	2	1	7	2	3	<i>To uczucie wobec innego innego (!) człowieka</i> (ch., Ozimek), <i>Miłość to uczucie, miłość to jest bardzo</i>

¹³⁴ Definicja *idem per idem*.

											<p><i>piękną cechą (!) jest cechą, która może doprowadzić do wielkich poświęceń (!) (ch., Ozimek), Uczucie łączące ludzi (ch., Ozimek), To uczucie, które bardzo blisko łączy ludzi Ja to słowo rozumie (!) tak że jest jakieś ciepło w rodzinie każdy każdeko (!) kocha (dz., Ozimek), To silne uczucie (!) do pewnej osoby (ch., Ozimek), Uczucie łączące dwie osoby (ch., Mysłówice), To uczucie dobre dla drugiego człowieka (dz., Mysłówice), Wzajemne uczucie (ch., Mysłówice), Są to uczucia do różnych osób (ch., Mysłówice), Jest to uczucie do innych ludzi (ch., Mysłówice), Uczucie łączące osoby (dz., Mysłówice), Silne uczucie, którym darzymy drugą osobę (ch., Brzęczkowice), Wspaniałe uczucie, widzisz świat przez tzw. różowe okulary, lubić bardziej niż przyjaciela (dz., Brzęczkowice), Uczucie do innej osoby dla, której jesteś zdolny oddać życie (dz., Brzęczkowice), To szczególne uczucie, którym darzymy drugą osobę (dz., Brzęczkowice), Jest to uczucie między ludźmi (dz., Brzęczkowice), Odwzajemnione uczucie do innej osoby (dz., Brzęczkowice), To uczucie przez które pragniesz być z drugą osobą i ciężko ci jest się rozstać z tą osobą (dz., Brzęczkowice), Darzyć kogoś uczuciem, czasem tak silnym, że jest się w stanie oddać za niego życie (dz., Brzęczkowice), Darowanie kogoś szczególnym uczuciem (dz., Pruchnik), Uczucie łączące ludzi (dz., Pruchnik), Jest to uczucie do ludzi bliskich oraz przyjacieli (!) (dz., Pruchnik), Jest to uczucie między dwoma przeciwnymi płościami (!) (ch., Pruchnik), Uczucia (ch., Pruchnik)</i></p>
3.	adresaci miłości – człowiek/ ludzie/osoby	19	3	-	4	-	3	5	1	3	<p><i>Według mnie to oznacza miłość do jakiejś osoby lub swojej rodziny (ch., Ozimek), To uczucie wobec innego innego (!) człowieka (ch., Ozimek), To silne uczucie (!) do pewnej osoby (ch., Ozimek), Są to uczucia do różnych osób (ch., Mysłówice), Jednej osobie bardzo zależy na drugiej (ch., Mysłówice), Wysoki stopień sympatii do drugiej osoby. Zazwyczaj połączony ze współżyciem (ch., Mysłówice), Jest to uczucie do innych ludzi (ch., Mysłówice), Silne uczucie, którym darzymy drugą osobę (ch., Brzęczkowice), Że wyrażam jakieś uczucia (!) do innej osoby, której (!) kocham (ch., Brzęczkowice), Zdolność do poświęcenia dla drugiej osoby (dz., Brzęczkowice), Uczucie do innej osoby dla, której jesteś zdolny oddać życie (dz., Brzęczkowice), To szczególne uczucie, którym darzymy drugą osobę (dz., Brzęczkowice), Kochanie, miłuje się te osoby, które się kocha (dz., Brzęczkowice), Odwzajemnione uczucie do innej osoby (dz., Brzęczkowice), Kochanie 2 os./rzeczy (ch., Brzęczkowice), Czyli kochać kogoś lub coś (dz., Pruchnik), Jest to uczucie do ludzi bliskich oraz przyjacieli (!) (dz., Pruchnik), Dwie osoby się kochają (ch., Pruchnik), Trzeba kochać wszystkich ludzi, nawet wrogów (dz., Pruchnik)</i></p>

4.	<i>miłość wymaga adresata – kogoś</i>	12	2	-	1	1	-	1	3	4	<i>Miłość się pojawia jak kogoś kochamy (ch., Ozimek), Ktoś kogoś kocham (!) (ch., Ozimek), Kogoś bardzo lubię (dz., Mysłówice), Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie (ch., Mysłówice), To kochać rodzinę (!) lub zakochać się w kimś (dz., Brzęczkowice), Kochać kogoś (dz., Pruchnik), Obdarzanie kogoś uczuciem (dz., Pruchnik), Ktoś kogoś kocha, jest to wyznanie drugiemu człowiekowi uczucia (dz., Pruchnik), Ktoś się w kimś zakocha (ch., Pruchnik), To jak ktoś kogoś kocha (ch., Pruchnik), Kochać kogoś bardzo (ch., Pruchnik), Darowanie kogoś szczególnym uczuciem (dz., Pruchnik)</i>
5.	<i>adresaci miłości – rodzina</i>	11	6	-	-	2	-	1	1	1	<i>Miłość do rodziców (ch., Ozimek), Czyli miłość do kogoś bliskiego (ch., Ozimek), Kochać swoją (!) mamę tatę i rodzeństwo (ch., Ozimek), Miłość to np.: (!) że kocham mamę (!), tatę (!) i rodzeństwo (ch., Ozimek), Według mnie to oznacza miłość do jakiejś osoby lub swojej rodziny (ch., Ozimek), Oznacza miłość w rodzinie (ch., Ozimek), Do rodziny krewnych miłość do boga (dz., Mysłówice), Nie wiem jak to napisać, ale kocham mamę, tatę, Brata, siostrę i w ogóle rodzinę (i Maćka) (dz., Mysłówice), To kochać rodzinę (!) lub zakochać się w kimś (dz., Brzęczkowice), Oznacza u mnie to że kocham swoich bliskich czyli rodzinę (!). Miłość także łączy ze sobą ludzi (dz., Pruchnik), Kochamy rodziców (ch., Pruchnik)</i>
6.	<i>osoba/y, ludzie, ktoś</i>	7	1	1	2	-	1	-	1	1	<i>Ludzie, którzy chcą między sobą żyć (!) i złączyć swoje serca w jedność (ch., Ozimek), Są to osoby, które się kochają i nie umieją bez siebie żyć (dz., Ozimek), Kochaś (!) się (!) jakoś (!) osobę (!) (ch., Mysłówice), Dwóch (!) lub więcej kochających się ludzi (ch., Mysłówice), Dwie osoby ze sobą (ch., Brzęczkowice), Dwoje ludzi strasznie się kochają (!) (ch., Pruchnik), To kilka (!) ludzi np. w rodzinie którzy się kochają. (dz., Pruchnik)</i>
7.	<i>coś</i>	5	-	1	-	-	-	1	2	1	<i>Coś więcej niż przyjaźń (dz., Ozimek), Coś w rodzaju uczucia pomiędzy członkami rodziny (dz., Brzęczkowice), Oznacza u mnie to że kocham swoich bliskich czyli rodzinę (!). Miłość także łączy ze sobą ludzi (dz., Pruchnik), To coś które (!) łączy ludzi (ch., Pruchnik), Bez miłości nie byłoby niczego, np. gdyby Bóg nie kochał nie stworzyłby człowieka (ch., Pruchnik)</i>
8.	<i>zakochanie (się)</i>	3	1	-	-	-	-	1	1	-	<i>Gdy dwie osoby się w sobie zakochują, kupują sobie prezenty (!) i całują się (ch., Ozimek), To kochać rodzinę (!) lub zakochać się w kimś (dz., Brzęczkowice), Ktoś się w kimś zakocha (ch., Pruchnik)</i>
	<i>związek/zżycie się z kimś/więź</i>	3	-	-	1	1	-	-	1	-	<i>Niezwykła więź między ludźmi (dz., Mysłówice), Zżycie się z jakąś osobą (ch., Mysłówice), To związek po między (!) jednym człowiekiem a drugim (ch., Pruchnik)</i>
	<i>adresaci miłości – coś/rzeczy</i>	2	-	-	-	-	1	-	-	1	<i>Kochanie 2 os./rzeczy (ch., Brzęczkowice), Czyli kochać kogoś lub coś (dz., Pruchnik)</i>

9.	adresaci miłości – każdy/wszyscy	2	2	-	-	-	-	-	-	-	<i>Ja to słowo rozumiem (!) tak że jest jakieś ciepło w rodzinie każdy każdego (!) kocha (ch., Ozimek), Kocha się wszystkich (ch., Ozimek)</i>
	co człowiek jest w stanie zrobić z miłości? – oddać za kogoś życie	2	-	-	-	-	-	2	-	-	<i>Darzyć kogoś uczuciem, czasem tak silnym, że jest się w stanie oddać za niego życie (dz., Brzęczkowice), Uczucie do innej osoby dla, której jesteś zdolny oddać życie (dz., Brzęczkowice)</i>
	przyjaźń	2	2	-	-	-	-	-	-	-	<i>Jest to bardzo silna przyjaźń (ch., Ozimek), Bliska przyjaźń (ch., Ozimek)</i>
	wyznawanie czegoś komuś	2	-	-	1	-	-	-	-	1	<i>Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawiać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie (ch., Mysłówice), Ktoś kogoś kocha, jest to wyznanie drugiemu człowiekowi uczucia (dz., Pruchnik)</i>
10.	adresaci miłości – Bóg	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Do rodziny krewnych miłość do boga (dz., Mysłówice)</i>
	adresaci miłości – chłopak (chłopiec)	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Nie wiem jak to napisać, ale kocham mamę, tatę, Brata, siostrę i w ogóle rodzinę (i Maćka) (dz., Mysłówice)</i>
	adresaci miłości – inni	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Szacunek do innych i siebie samego. Miłość to dobro względem innych (dz., Brzęczkowice)</i>
	adresaci miłości – przyjaciele	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Jest to uczucie do ludzi bliskich oraz przyjacieli (!) (dz., Pruchnik)</i>
	bliskość	1	-	-	-	-	-	-	1	-	<i>To bliskość dwóch osób którzy (!) się kochają (ch., Pruchnik)</i>
	całowanie się	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Gdy dwie osoby się w sobie zakochują, kupują sobie prezenty (!) i całują się (ch., Ozimek)</i>
	cecha	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Miłość to uczucie, miłość to jest bardzo piękną cechą (!) jest cechą, która może doprowadzić do wielkich poświęceń (!) (ch., Ozimek)</i>
	ciepło	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Ja to słowo rozumiem (!) tak że jest jakieś ciepło w rodzinie każdy każdego (!) kocha (ch., Ozimek)</i>
	co powstaje dzięki miłości? – związki	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Jedna z najważniejszych rzeczy, bez której nie byłoby związków (dz., Mysłówice)</i>
	dobro	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Szacunek do innych i siebie samego. Miłość to dobro względem innych (dz., Brzęczkowice)</i>
	gdy komuś na kimś zależy	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Jednej osobie bardzo zależy na drugiej (ch., Mysłówice)</i>
	ktoś bliski, kochający	1	-	1	-	-	-	-	-	-	<i>Ktoś bliski, kochający (dz., Ozimek)</i>
	kupowanie sobie prezentów	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<i>Gdy dwie osoby się w sobie zakochują, kupują sobie prezenty (!) i całują się (ch., Ozimek)</i>
	obdarzać się uczuciem	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>Obdarzanie kogoś uczuciem (dz., Pruchnik)</i>
	piękno	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>To dla mnie radość, piękno, rodzina (dz., Pruchnik)</i>
	pomagać	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawiać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie (ch., Mysłówice)</i>
	radość	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>To dla mnie radość, piękno, rodzina (dz., Pruchnik)</i>
	rodzina	1	-	-	-	-	-	-	-	1	<i>To dla mnie radość, piękno, rodzina (dz., Pruchnik)</i>
	rzecz	1	-	-	-	1	-	-	-	-	<i>Jedna z najważniejszych rzeczy, bez której nie byłoby związków (dz., Mysłówice)</i>
	stawiać kogoś w potrzebie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawiać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie (ch.,</i>

										Mysłowice)
sympatia	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Wysoki stopień sympatii do drugiej osoby. Zazwyczaj połączony ze współżyciem (ch., Mysłowice)</i>
szacunek	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Szacunek do innych i siebie samego. Miłość to dobro względem innych (dz., Brzęczkowice)</i>
szczerłość	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Pełne zaufanie i szczerłość (ch., Mysłowice)</i>
widzieć świat przez tzw. różowe okulary	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Wspaniałe uczucie, widzisz świat przez tzw. różowe okulary, lubić bardziej niż przyjaciela (dz., Brzęczkowice)</i>
współżycie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Wysoki stopień sympatii do drugiej osoby. Zazwyczaj połączony ze współżyciem (ch., Mysłowice)</i>
wyrażanie uczuć	1	-	-	-	-	1	-	-	-	<i>Że wyrażam jakieś uczucia (!) do innej osoby, której (!) kocham (ch., Brzęczkowice)</i>
zaufanie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Pełne zaufanie i szczerłość (ch., Mysłowice)</i>
zbiór ludzi, którzy się kochają	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<i>Zbiór ludzi, którzy się kochają (ch., Mysłowice)</i>
zdolność do poświęceń	1	-	-	-	-	-	1	-	-	<i>Zdolność do poświęceń dla drugiej osoby (dz., Brzęczkowice)</i>
SUMA	154	35	4	24	13	8	27	17	26	

Na podstawie uczniowskich wypowiedzi można także poznać (poza definicjami *miłości*) jej adresatów, miejsca, w których panuje *miłość* oraz dowiedzieć się czego wymaga *miłość*, co człowiek jest w stanie zrobić z *miłości* i co powstaje dzięki *miłości*.

Konceptualizacje *miłości* wyłonione na podstawie odpowiedzi **szóstoklasistów** odnosiły się do następujących kategorii:

1. Definiowanie – co to jest *miłość*?

a) **MIŁOŚĆ TO KOCHANIE/KOCHAĆ (KOGOŚ)** – odpowiedziało tak **30 ankietowanych (18 chłopców i 12 dziewczynek)**,

b) **MIŁOŚĆ TO UCZUCIE/A** – w ten sposób odpowiedziało **24 respondentów (11 chłopców i 13 dziewcząt)**,

c) **MIŁOŚĆ TO OSOBA/Y, LUDZIE, KTOŚ** – wypowiedziało się tak **7 badanych (5 chłopców i 2 dziewczynki)**,

d) **MIŁOŚĆ TO COŚ** – takiej odpowiedzi udzieliło **5 dzieci (2 chłopców i 3 dziewczynki)**,

e) **MIŁOŚĆ TO ZAKOCHANIE (SIĘ)** – tak odpowiedziało **3 uczniów (2 chłopców i 1 dziewczynka)**,

f) **MIŁOŚĆ TO ZWIĄZEK/ZŻYCIE SIĘ Z KIMŚ/WIĘŻ** – jak stwierdziło **3 badanych (2 chłopców i 1 dziewczynka)**,

g) **MIŁOŚĆ TO PRZYJAŹŃ** – odpowiedziało tak **2 respondentów (2 chłopców)**,

h) **MIŁOŚĆ TO WYZNAWANIE CZEGOŚ KOMUŚ** – jak stwierdziło **2 badanych (po 1 przedstawicielu każdej z płci)**;

2. Adresaci (odbiorcy) miłości

a) **MIŁOŚĆ WYMAGA ADRESATA – KOGOŚ** – tego typu odpowiedzi udzieliło **12 respondentów (6 chłopców i 6 dziewcząt)**,

b) **CZŁOWIEK/LUDZIE/OSOBY** – tego typu odpowiedzi udzieliło **19 uczniów (11 chłopców i 8 dziewczynek)**,

c) **RODZINA** – tak twierdzi **11 badanych (7 chłopców i 4 dziewczynki)**,

d) **COŚ/RZECZY** – jak odpowiedziało **2 respondentów (1 chłopiec i 1 dziewczynka)**,

e) **KAŻDY/WSZYSCY** – takiej odpowiedzi udzieliło **2 badanych (2 chłopców)**,

f) **BÓG** – tak twierdzi **1 osoba (dziewczynka)**,

g) **CHŁOPAK (CHŁOPIEC)** – tego typu odpowiedzi udzielił **1 ankietowany (dziewczynka)**,

h) **INNI** – jak odpowiedział **1 respondent (dziewczynka)**,

i) **PRZYJACIELE** – tak twierdzi **1 badany (dziewczynka)**;

3. Miejsce (gdzie panuje miłość?)

a) **W RODZINIE** – tak odpowiedziało **4 dzieci (po 2 respondentów każdej z płci)**:
Oznacza miłość w rodzinie (ch., Ozimek), Ja to słowo rozumiem (!) tak że jest jakieś ciepło w rodzinie każdy każdeko (!) kocha (ch., Ozimek), Coś w rodzaju uczucia pomiędzy członkami rodziny (dz., Brzęczkowice), To kilka (!) ludzi np. w rodzinie którzy się kochają. (dz., Pruchnik),

b) **MIEDZY LUDŹMI** – jak twierdzi **3 badanych (1 chłopiec i 2 dziewczynki)**:
Niezwykła więź między ludźmi (dz., Mysłówice), Jest to uczucie między ludźmi (dz., Brzęczkowice), To związek po między (!) jednym człowiekiem a drugim (ch., Pruchnik);

4. Co człowiek jest w stanie zrobić z *miłości*?

a) ODDAĆ ZA KOGOŚ ŻYCIE – jak twierdzą **2 osoby (2 dziewczynki)**: *Darzyć kogoś uczuciem, czasem tak silnym, że jest się w stanie oddać za niego życie* (dz., Brzęczkowice), *Uczucie do innej osoby dla, której jesteś zdolny oddać życie* (dz., Brzęczkowice);

5. Co powstaje dzięki *miłości*?

a) ZWIĄZKI – tak odpowiedział **1 uczeń (1 dziewczynka)**: *Jedna z najważniejszych rzeczy, bez której nie byłoby związków* (dz., Mysłówice).

2 chłopców z Mysłowic odpowiedziało: *Nie wiem*, a 1 chłopiec z Mysłowic napisał: *Rozumiem to słowo ale nie umiem wytłumaczyć*.

Kilkoro respondentów (2 chłopców i 1 dziewczynka z Mysłowic oraz 1 dziewczynka i 1 chłopak z Pruchnika) w ogóle nie udzieliło odpowiedzi.

Wśród konceptualizacji szóstoklasistów również wyłoniono sporo odpowiedzi wielokategorialnych, np.: *Według mnie to oznacza miłość do jakiejś osoby lub swojej rodziny* (ch., Ozimek); *Miłość to uczucie, miłość to jest bardzo piękną cechą (!) jest cechą, która może doprowadzić do wielkich poświęceń (!)* (ch., Ozimek); *Wysoki stopień sympatii do drugiej osoby. Zazwyczaj połączony ze współżyciem* (ch., Mysłówice); *Nie wiem jak to napisać, ale kocham mamę, tatę, Brata, siostrę i w ogóle rodzinę (i Maćka)* (dz., Mysłówice); *Pełne zaufanie i szczerłość* (ch., Mysłówice); *Ktoś kogoś kocha i Mu to wyznaje i nieco stawiać (!) kogoś w potszbie (!) i pomagać tej osobie* (ch., Mysłówice); *Czyli kochać kogoś lub coś* (dz., Pruchnik); *To dla mnie radość, piękno, rodzina* (dz., Pruchnik); *Jest to uczucie do ludzi bliskich oraz przyjacieli (!)* (dz., Pruchnik); *Oznacza u mnie to że kocham swoich bliskich czyli rodzinę (!). Miłość także łączy ze sobą ludzi* (dz., Pruchnik); *Ktoś kogoś kocha, jest to wyznanie drugiemu człowiekowi uczucia* (dz., Pruchnik) itp.

Zestawieniu i podsumowaniu dziecięcych interpretacji leksemu *miłość* posłuży poniższa tabela, w której zebrane zostały odpowiedzi wszystkich respondentów biorących udział w badaniu:

Tabela 38.

Językowe definiowanie *miłości* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** – zestawienie według determinantu wieku

Ranga	Wyrażenia i zwroty synonimiczne/ równoznaczne <i>miłości</i>	Liczba odpowiedzi											
		razem			III klasy			IV klasy			VI klasy		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
1.	kochanie/kochać, lubienie/lubić, miłowanie/ miłować (kogoś), miłość ¹³⁵	144	70	74	55	29	26	59	23	36	30	18	12
2.	<i>miłość</i> wymaga adresata – kogoś	64	32	32	19	10	9	33	16	17	12	6	6
3.	adresaci <i>miłości</i> – człowiek/ludzie/ osoby	46	22	24	13	5	8	14	6	8	19	11	8
4.	uczucie/a	41	17	24	8	6	2	9	-	9	24	11	13
5.	adresaci <i>miłości</i> – rodzina	34	17	17	14	8	6	9	2	7	11	7	4
6.	bycie ze sobą (z kimś)/ złączenie/ połączenie/ spotkanie/ związek/więź/ zżycie się z kimś	13	6	7	6	3	3	4	1	3	3	2	1
	osoba/y, ludzie, ktoś	13	6	7	-	-	-	6	1	5	7	5	2
	szanować (kogoś)/szacunek	13	5	8	11	5	6	1	-	1	1	-	1
7.	<i>coś/coś</i> , co wiele znaczy/ <i>coś</i> , co nas łączy/ <i>coś</i> , bez czego nie da się żyć	12	4	8	4	2	2	3	-	3	5	2	3
	zakochanie (się)	12	9	3	2	2	-	7	5	2	3	2	1
8.	adresaci <i>miłości</i> – dziecko/dzieci (ankietowani)	11	2	9	-	-	-	11	2	9	-	-	-
9.	adresaci <i>miłości</i> – Bóg	8	3	5	2	1	1	5	2	3	1	-	1

¹³⁵ Definicja *idem per idem*.

10.	dobro/ć	7	-	7	3	-	3	3	-	3	1	-	1
11.	rodzina	6	1	5	3	1	2	2	-	2	1	-	1
12.	troska/troszczyć się (o kogoś)	5	1	4	1	-	1	4	1	3	-	-	-
13.	adresaci <i>miłości</i> – każdy/wszyscy	4	2	2	1	-	1	1	-	1	2	2	-
	ciepło	4	1	3	1	-	1	2	-	2	1	1	-
	pomoc/pomaganie /pomagać	4	3	1	1	1	-	2	1	1	1	1	-
14.	adresaci <i>miłości</i> – chłopak (chłopiec)/ dziewczyna	3	1	2	-	-	-	2	1	1	1	-	1
	adresaci <i>miłości</i> – inni	3	2	1	1	1	-	1	1	-	1	-	1
	przyjaźń	3	3	-	1	1	-	-	-	-	2	2	-
	zaufanie	3	2	1	1	1	-	1	-	1	1	1	-
15.	adresaci <i>miłości</i> – coś/rzeczy	2	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1
	adresaci <i>miłości</i> – przyjaciele	2	-	2	-	-	-	1	-	1	1	-	1
	być/być miłym	2	1	1	1	-	1	1	1	-	-	-	-
	być kochanym	2	1	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-
	być w stanie oddać za kogoś życie	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2
	całowanie (się)	2	2	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-
	dbanie	2	1	1	-	-	-	2	1	1	-	-	-
	małżeństwo	2	1	1	2	1	1	-	-	-	-	-	-
	obdarzać się uczuciem	2	-	2	-	-	-	1	-	1	1	-	1
	oddanie	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-
	para	2	-	2	1	-	1	1	-	1	-	-	-
	początek nowego życia/życie	2	-	2	1	-	1	1	-	1	-	-	-
	ufać	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-
16.	wyznawanie czegoś komuś	2	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1
	adresaci <i>miłości</i> – ktoś ważny	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	adresaci <i>miłości</i> – my	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	adresaci <i>miłości</i> – ojczyzna	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	adresaci <i>miłości</i> – przyroda	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	adresaci <i>miłości</i> – zwierzęta	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	bliskość	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	brak klótni	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	branie ślubu	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	Bóg	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	cecha	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	co powstaje dzięki <i>miłości</i> ? – związki	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1

	darzyć sympatią	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	dawać jedzenie	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	dobre serce	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	dzieci	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	gdy komuś na kimś zależy	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	ktoś bliski, kochający	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	kupowanie sobie prezentów	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	łaskawość	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	nie bić	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	nie oszukiwać	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	osoba darząca uczuciem	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	piękno	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	pilnowanie dziecka	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	poczucie sympatii	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	podrywanie	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	prawda	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	prztykanie	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	radość	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	robienie czegoś dobrego	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	rozmawianie	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	rzecz	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	skarb	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	słowo	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	stawiać kogoś w potrzebie	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	sympatia	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	szczerłość	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	uczciwość	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	widzieć świat przez tzw. różowe okulary	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	wierność	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	więcej niż lubienie	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	wspieranie	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	współzycie	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	wybaczanie	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	wyrażanie uczuć	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	wysyłanie dzieci do szkoły	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	zbiór ludzi, którzy się kochają	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	zdolność do poświęceń	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	zrozumienie	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	SUMA	530	249	281	174	93	81	203	72	131	153	84	69

Przyjrzyjmy się teraz najczęstszym konceptualizacjom *miłości* widocznym w odpowiedziach wszystkich badanych. Jak wynika z powyższego zestawienia, większość spośród **wszystkich** ankietowanych (łącznie 144 osoby) – we wszystkich grupach wiekowych – była zgodna co do tego, że *miłość to kochanie/kochać, lubienie/lubić, miłowanie/miłować (kogoś), miłość*¹³⁶. Stwierdziło tak aż 55 trzecioklasistów (29 chłopców i 26 dziewczynek), również 59 czwartoklasistów (23 chłopców 36 dziewczynek) oraz 30 szóstkłasiów (18 chłopców i 12 dziewcząt).

W mówieniu o *miłości* istotne dla dzieci okazuje się także określenie, że *miłość wymaga adresata – kogoś*. Stwierdza tak spora część wszystkich respondentów (64 osoby). Uważa tak 19 trzecioklasistów (10 chłopców i 9 dziewczynek), 33 czwartoklasistów (16 chłopców i 17 dziewcząt) oraz 12 szóstkłasiów (po 6 przedstawicieli każdej z płci). Wśród uczniów klas III i IV odpowiedź ta była drugą, co do częstotliwości występowania.

Trzecim co do częstotliwości występowania (we wszystkich przedziałach wiekowych), jest określenie *adresatów miłości (adresatów miłości to człowiek/ludzie/osoby)*. Określa ich 46 spośród wszystkich respondentów – 13 trzecioklasistów (5 chłopców i 8 dziewczynek), 14 czwartoklasistów (6 chłopców i 8 dziewczynek) oraz 19 szóstkłasiów (11 chłopców i 8 dziewcząt).

Kolejnym stwierdzeniem definiującym *miłość to uczucie/a*. Tego typu odpowiedzi udzieliło 41 spośród wszystkich ankietowanych – w tym 8 trzecioklasistów (6 chłopców i 2 dziewczynki), 9 czwartoklasistów (9 dziewczynek) i aż 24 szóstkłasiów (11 chłopców i 13 dziewcząt). Wyraźnie widać, że uczniowie zaczynają myśleć abstrakcjami, potrafią odnaleźć hiperonim do definiowanego obiektu.

W dalszej kolejności badani wskazywali, że *adresaci miłości to rodzina*. Odpowiedziało tak 34 spośród wszystkich ankietowanych – 14 trzecioklasistów (8 chłopców i 6 dziewczynek), 9 czwartoklasistów (2 chłopców i 7 dziewczynek) oraz 11 szóstkłasiów (7 chłopców i 4 dziewczynki).

Pozostałe konceptualizacje stanowią rzadsze przykłady odpowiedzi uczniów z trzech grup wiekowych.

Na podstawie najczęstszych dziecięcych konkretyzacji wyłoniono poniższe kategorie pojęciowe:

¹³⁶ Definicja *idem per idem*.

1. Definiowanie – co to jest *miłość*?

- a) *MIŁOŚĆ* TO KOCHANIE/KOCHAĆ, LUBIENIE/LUBIĆ, MIŁOWANIE/MIŁOWAĆ, *MIŁOŚĆ*¹³⁷ (kogoś) (144 wskazania),
- b) *MIŁOŚĆ* TO UCZUCIE/A (41 wskazań),
- c) *MIŁOŚĆ* TO BYCIE ZE SOBĄ (Z KIMŚ)/ZŁĄCZENIE/POŁĄCZENIE/SPOTKANIE/ZWIĄZEK/WIĘŹ/ZŻYCIE SIĘ Z KIMŚ (13 wskazań),
- d) *MIŁOŚĆ* TO OSOBA/Y/LUDZIE/KTOŚ (13 wskazań),
- e) *MIŁOŚĆ* TO SZANOWAĆ (KOGOŚ)/SZACUNEK (13 wskazań),
- f) *COŚ/COŚ*, CO WIELE ZNACZY/*COŚ*, CO NAS ŁĄCZY/*COŚ*, BEZ CZEGO NIE DA SIĘ ŻYĆ (12 wskazań),
- g) *MIŁOŚĆ* TO ZAKOCHANIE SIĘ (12 wskazań),
- h) *MIŁOŚĆ* TO DOBRO/Ć (7 wskazań),
- i) *MIŁOŚĆ* TO RODZINA (6 wskazań),
- j) *MIŁOŚĆ* TO TROSKA/TROSZCZYĆ SIĘ (O KOGOŚ) (5 wskazania),
- k) *MIŁOŚĆ* TO CIEPŁO (4 wskazania),
- l) *MIŁOŚĆ* TO POMOC/POMAGANIE/POMAGAĆ (4 wskazania),
- l) *MIŁOŚĆ* TO PRZYJAŹŃ (3 wskazania),
- m) *MIŁOŚĆ* TO ZAUFANIE (3 wskazania),
- n) *MIŁOŚĆ* TO BYĆ/BYĆ MIŁYM (2 wskazania),
- o) *MIŁOŚĆ* TO BYĆ KOCHANYM (2 wskazania),
- p) *MIŁOŚĆ* TO CAŁOWANIE (SIĘ) (2 wskazania),
- r) *MIŁOŚĆ* TO DARZYĆ/OBDARZAĆ KOGOŚ/SIĘ UCZUCIEM (4 wskazania),
- s) *MIŁOŚĆ* TO DBANIE (2 wskazania),
- t) *MIŁOŚĆ* TO MAŁŻEŃSTWO (2 wskazania),
- u) *MIŁOŚĆ* TO ODDANIE (2 wskazania),
- w) *MIŁOŚĆ* TO PARA (2 wskazania),
- x) *MIŁOŚĆ* TO POCZĄTEK NOWEGO ŻYCIA/ŻYCIE (2 wskazania),
- y) *MIŁOŚĆ* TO UFAĆ (2 wskazania),
- z) *MIŁOŚĆ* TO WYZNAWANIE CZEGOŚ KOMUŚ (2 wskazania);

2. Adresaci *miłości*:

¹³⁷ Definicja *idem per idem*.

- a) CZŁOWIEK/LUDZIE/OSOBY (46 wskazań),
- b) RODZINA (34 wskazania),
- c) DZIECKO/DZIECI (ANKIETOWANI) (11 wskazań),
- d) BÓG (8 wskazań),
- e) KAŻDY/WSZYSCY (4 wskazania),
- f) CHŁOPAK (CHŁOPIEC)/DZIEWCZYNA (4 wskazania),
- g) INNI (3 wskazania),
- h) COŚ/RZECZY (2 wskazania),
- i) PRZYJACIELE (2 wskazania).

3. Czego wymaga *miłość*?

- a) ADRESATA – KOGOŚ – (64 wskazania);

4. Miejsce (gdzie panuje *miłość*?)

- a) W RODZINIE – (4 wskazania),
- b) MIĘDZY LUDŹMI –(3 wskazania);

5. Cechy *miłości* (jaka jest?)

- a) PIĘKNA – (2 wskazania);

6. Co człowiek jest w stanie zrobić z *miłości*?

- a) ODDAĆ ZA KOGOŚ ŻYCIE – (2 wskazania);

7. Co powstaje dzięki *miłości*?

- a) ZWIĄZKI – (1 wskazanie).

Podczas tworzenia powyższych kategorii i podkategorii pojęciowych pominięto te odpowiedzi uczniów, które pojawiły się jednokrotnie.

W rozdziale 6.2.2. *Uzasadnienie wyboru najważniejszej wartości* wskazano, że słownikowa definicja pojęcia *miłość* zawiera znacznie mniej określeń niż dziecięce ujęcia

tegoż terminu. Badani uczniowie klas III, IV i VI szkół podstawowych nie uwzględnili jedynie interpretacji dotyczącej pożycia seksualnego (choć była mowa o początku nowego życia), co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę wiek ankietowanych.

Przeprowadzone badania wykazały, że uczniowie szkoły podstawowej uznają *miłość* za proces, coś, co się dzieje (że ktoś kogoś kocha/lubi/miłuje, darzy uczuciem, szanuje itd.) Określeń dotyczących czynności i stanów związanych z *miłością* było zdecydowanie najwięcej. W dalszej kolejności pojawiali się adresaci *miłości*, a co za tym idzie – rodzaje *miłości*. Ankietowani podali też kilka nazw wartości, które wyzwala *miłość*. Stosunkowo najrzadziej uczniowie wspominali o atrybutach *miłości* oraz o miejscach, w których sytuują tę wartość, a także – co budujące – wymienili marginalną liczbę antywartości:

1. Czynności, stany i procesy związane z *miłością*: *kochanie/lubienie/miłowanie, bycie ze sobą (z kimś)/złączenie/połączenie/spotkanie/związek/wieź/zżycie się z kimś, szanowanie się/ szacunek, troska/troszczenie się, pomoc/pomaganie, być/być miłym, być kochanym, być w stanie oddać za kogoś życie, całowanie się, dbanie (o kogoś), obdarzanie się uczuciem, oddanie, ufanie, wyznawanie czegoś komuś, branie ślubu, darzenie się sympatią, dawanie jedzenia, gdy komuś na kimś zależy, kupowanie sobie prezentów, łaskawość (bycie łaskawym), niebicie (innych), nieoszukiwanie (bycie uczciwym), pilnowanie dziecka, podrywanie, przytulanie, robienie czegoś dobrego, rozmawianie, stawianie kogoś w potrzebie, szczerość (bycie szczerym), uczciwość (bycie uczciwym), widzenie świata przez różowe okulary, wierność (bycie wiernym), wspieranie, współżycie, wybaczenie, wyrażanie uczuć, wysyłanie dzieci do szkoły, zdolność do poświęceń (poświęcanie się), zrozumienie;*

2. Adresaci/podmiot *miłości*: *człowiek/ludzie/osoby, rodzina (rodzice, matka/mama, bliscy/najbliżsi, tata, rodzeństwo, bliźni, brat, krewni, córka, siostra, syn, żona), dziecko/dzieci (ankietowani), Bóg, każdy/wszyscy, chłopak (chłopiec)/dziewczyna, inni, coś/rzeczy, przyjaciele, ktoś ważny, my, ojczyzna, przyroda, zwierzęta;*

3. Rodzaje *miłości*: *miłość do człowieka/ludzi/osób, miłość pomiędzy członkami rodziny, miłość do dzieci (ankietowanych), miłość do Boga, miłość do każdego/do wszystkich, miłość pomiędzy dziewczyną i chłopakiem, miłość do innych, miłość do czegoś/rzeczy, miłość do przyjaciół, miłość do kogoś ważnego, miłość do nas, miłość do ojczyzny, miłość do przyrody, miłość do zwierząt;*

4. Nazwy wartości, które wyzwała miłość: *lubienie się, miłowanie, szacunek/szanowanie, Bóg, dobro/dobroć, rodzina, ciepło, pomoc/pomaganie, przyjaźń, zaufanie, poświęcenie życia, dbanie, oddanie, małżeństwo, życie, bliskość, łaskawość, nieoszukiwanie (uczciwość), piękno, prawda, radość, szczerowość, wspieranie, wybaczenie, zrozumienie, zdolność do poświęceń, zgoda (brak kłótni);*

5. Atrybuty miłości: *bezinteresowna, bezgraniczna, bliska, dobra, głęboka, miła, najważniejsza, niezwykła, piękna, potrzebna, silna, szczególna, ważna, wspaniała, wzajemna/odwzajemniana;*

6. Miejsca, w których panuje miłość: *w rodzinie, między ludźmi;*

7. Nazwy antywartości, które wyzwała miłość: *smutek, bicie, dokuczanie, kłócenie się.*

Respondenci nie wspomnieli o obiektach miłości, takich jak: *ukochana(y), najdroższa(y)* itp.

Podsumowanie

Jak już sygnalizowano, dziecięce definiowanie *miłości* jest znacznie szersze niż słownikowe ujęcie znaczenia tej wartości. Porównajmy zatem słownikowe definicje z dziecięcymi interpretacjami tego pojęcia.

Definicja zaczerpnięta z *Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza, jak już podano w rozdziale 6.2.2. podaje, że *miłość* to:

1. „głębokie uczucie do drugiej osoby, któremu zwykle towarzyszy pożądanie.
2. silna więź emocjonalna, jaka łączy ludzi sobie bliskich, zwłaszcza spokrewnionych.
3. poczucie silnej więzi emocjonalnej, duchowej, intelektualnej z kimś lub czymś, co jest wartością samą w sobie, umiłowanie.
4. głębokie zainteresowanie czymś, znajdowanie w czymś przyjemności, zamiłowanie, pasja.
5. obiekt czyichś uczuć i pragnień.

6. pożycie seksualne, seks”¹³⁸.

Z kolei w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego, a także w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka przeczytamy, że *miłość* to:

1. „głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś, umiłowanie, kochanie kogoś, czegoś; gorące, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej; pot. Także: stosunek miłosny, pożycie erotyczne (...).

2. osoba ukochana, będąca przedmiotem czyichś uczuć (...)”¹³⁹.

Przyjrzyjmy się teraz komponentom definicjom *miłości* wyekscerpowanym na podstawie wypowiedzi uczniów.

Definicja utworzona na podstawie odpowiedzi **trzecioklasistów** będzie brzmiała następująco:

1. (kategoria nadrzędna) *miłość* to:

- kochanie/kochać (kogoś),
- szacunek/szanować (kogoś),
- to uczucie,
- bycie ze sobą/złączenie/połączenie/spotkanie/związek,
- *coś*,
- dobro/ć,
- *miłość* to rodzina,
- małżeństwo,
- oddanie,
- zaufanie,
- zakochanie (się);

2. (adresaci/odbiorcy *miłości*)

- rodzina,
- człowiek/ludzie/osoby,
- Bóg,
- inni,
- ktoś ważny,

¹³⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red S. Dubisz, t. 2, Warszawa 2006, s. 663-664.

¹³⁹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2., L-P, 1979, s. 177.

- ojczyzna,
- wszyscy,
- zwierzęta;

3. (pole wymagane dla miłości)

- adresat – ktoś;

4. (cechy) *miłości*

- najważniejsza,
- piękna.

Z kolei definicja utworzona na podstawie odpowiedzi **czwartoklasistów** będzie przedstawiała się następująco:

1. (kategoria nadrzędna) *miłość* to

- kochanie/kochać (kogoś),
- uczucie,
- zakochanie (się),
- osoba/y, ludzie, ktoś,
- bycie z kimś/więź,
- troska(o kogoś),
- dobro/ć,
- ciepło,
- *coś*, co wiele znaczy/*coś*, co nas łączy/*coś*, bez czego nie da się żyć,
- dbanie,
- pomaganie/pomoc,
- rodzina;

2. (adresaci/odbiorcy *miłości*)

- człowiek/ludzie/osoby,
- dziecko/dzieci (ankietowani),

- rodzina,
- Bóg,
- chłopak (chłopiec)/dziewczyna,
- inni,
- my,
- przyjaciele,
- przyroda,
- wszyscy;

3. (pole wymagane dla miłości)

- adresat – ktoś;

4. (cechy) *miłości*

- piękna,
- potrzebna.

Natomiast na podstawie wypowiedzi **szóstoklasistów** można ułożyć następującą definicję analizowanego pojęcia:

1. (kategoria nadrzędna) *miłość* to:

- kochanie/kochać (kogoś),
- uczucie/a,
- osoba/y, ludzie, ktoś,
- *coś*,
- zakochanie (się),
- związek/zżycie się z kimś/więź,
- przyjaźń,
- wyznawanie *czegoś* komuś;

2. (adresaci/odbiorcy *miłości*)

- człowiek/ludzie/osoby,

- rodzina,
- *coś*/rzeczy,
- każdy/wszyscy,
- Bóg,
- chłopak (chłopiec),
- inni,
- przyjaciele;

3. (pole wymagane dla miłości)

- adresat – ktoś;

4. (miejsce) *miłości*

- w rodzinie,
- między ludźmi;

5. (czyny popełniane z *miłości*)

- oddanie za kogoś życia;

6. (rzeczy powstające dzięki *miłości*)

- związki.

Definicje utworzone w oparciu o wypowiedzi uczniów częściowo pokrywają się ze słownikowym znaczeniem tej wartości. Respondenci ze wszystkich trzech grup wiekowych zauważają, że *miłość* oznacza *kochanie, lubienie, miłowanie* drugiej osoby. Wszyscy ankietowani podkreślają też – podobnie, jak podają to definicje słownikowe – że *miłość* jest to *uczucie* oraz *bycie ze sobą (z kimś)*, *wieź*, a nawet: *złączenie, połączenie, spotkanie, związek, zżycie się z kimś*. Badani podkreślają tym samym, że *miłość* odnosi się do relacji międzyludzkich, jest procesem zachodzącym między różnymi osobami. Ankietowani ze wszystkich przedziałów wiekowych często nadmieniali, że *miłość* kierowana jest wobec drugiej osoby, że wymaga *odbiorcy, adresata – kogoś*. Uczniowie licznie wymieniają tychże adresatów (którymi, według dzieci są nie tylko krewni), znacznie wykraczając tym samym

poza ramy definicji zawartych w słownikach. Wyliczają oni bowiem, że obiektem *miłości* może być: *człowiek/ludzie/osoby, rodzina (rodzice, matka/mama, bliscy/najbliżsi, tata, rodzeństwo, bliźni, brat, krewni, córka, siostra, syn, żona), dziecko/dzieci (ankietowani), Bóg, każdy/wszyscy, chłopak (chłopiec)/dziewczyna, inni, coś/rzeczy, przyjaciele, ktoś ważny, my, ojczyzna, przyroda, zwierzęta*. Pisząc o tym, że odbiorcą miłości jest *chłopak (chłopiec)/dziewczyna*, badani zdają sprawę z tego (podobnie jak definicje słownikowe), że *miłość* zachodzi pomiędzy przeciwnymi płciami.

Na tym jednak nie kończy się dziecięce rozumienie *miłości*. Uczniowie (głównie trzecioklasiści), wybiegając poza słownikowe rozumienie tego pojęcia, podają, że *miłość* oznacza wzajemny *szacunek/szanowanie*. Informują, że jest *czymś/czymś, co wiele znaczy/co nas łączy/bez czego nie da się żyć* – w ten sposób ujawniają swój emocjonalny stosunek do tej wartości. Dla części ankietowanych ze wszystkich trzech grup wiekowych *miłość* jest równoznaczna z: *zakochaniem się, dobrem/ocią, rodziną, ciepłem, pomocą/pomaganiem i zaufaniem*.

Uczniowie klas III i IV dodają jeszcze, że w ich odczuciu *miłość* łączy się z: *troską/troszczeniem się (o kogoś), byciem miłym, byciem kochanym, oznacza: bycie parą, początek nowego życia/życie i wyznawanie czegoś komuś*.

Trzecio- i szóstoklasiści dodają z kolei, że ich zdaniem *miłość* oznacza: *przyjaźń i całowanie (się)*.

Ponadto, z odpowiedzi uczniów klas III wynika, że uczniowie ci utożsamiają *miłość* z: *małżeństwem, oddaniem i ufaniem (sobie)*.

Z kolei czwartoklasiści dodają, że *miłość* oznacza *dbanie (o kogoś)*, a według szóstoklasistów jest to *zdolność do oddania za kogoś życia* oraz *wyznawanie komuś czegoś*.

Ankietowani z klas III i IV określili też cechy *miłości*, pisząc, że jest ona: *piękna* oraz *najważniejsza* (trzecioklasiści) i *potrzebna* (czwartoklasiści).

Znaczeniowo najbogatsze jest definiowanie szóstoklasistów, choć brak w nim cech *miłości*. Najstarsi uczniowie wymieniają natomiast: miejsca, w których panuje *miłość* – *w rodzinie, między ludźmi*; czyny popełniane z *miłości* – *oddanie za kogoś życia; rzeczy powstające dzięki miłości – związki*.

Reasumując, warto podkreślić, że dziecięce definicje *miłości* utworzone na podstawie wypowiedzi uczniów ze wszystkich przedziałów wiekowych są niezwykle bogate, odwołują się do wielu zakresów znaczeniowych interesującego nas pojęcia.

Trudno dopatrywać się negatywnego wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych na kształt wypowiedzi ankietowanych. Uczniowskie konceptualizacje nacechowane są bowiem dodatnio, ankietowani zdecydowanie zwracają uwagę na pozytywne aspekty *miłości*, podkreślają jej walory.

Budujące jest to, że wśród odpowiedzi uczniowskich sporadycznie pojawiają się nazwy antywartości związanych z *miłością*, takie jak: *smutek*, *bicie*, *dokuczanie*, *kłócenie się*.

6.2.5. Wyrażenia synonimiczne wybranych nazw wartości

W 5. pytaniu ankietowym¹⁴⁰ uczniowie zostali poproszeni o napisanie, jakimi wyrazami można zastąpić następujące nazwy: *Bóg*, *dobry*, *mądry*, *radość*. Miało ono na celu dotarcie do dziecięcego rozumienia pojęć wartości. Przypomnijmy, iż analiza odpowiedzi na pytanie 1. ankiety, dotyczące hierarchii uznawanych przez respondentów wartości, wykazała, iż powyższe cnoty są cenione przez:

Bóg – przez 216 uczniów (w tym 107 chłopców i 108 dziewcząt),

dobroć – przez 4 badanych (2 chłopców i 2 dziewczynki)

mądrość – przez 2 dzieci (1 chłopca i 1 dziewczynkę)

radość – nie została wskazana przez żadnego respondenta.

Uczniowskie wybory najcenniejszej wartości skłaniają do przeanalizowania ze szczególną uwagą dziecięcych wyrażen synonimicznych skupionych wokół słowa *Bóg*. Natomiast jednostkowe wybory *dobroci* i *mądrości* oraz całkowity brak wskazań *radości*, skłaniają do pominięcia tych wartości w dalszej analizie.

¹⁴⁰ Polecenie brzmiało: *Jakimi wyrazami można zastąpić podane nazwy?* (por. aneks, zał. 3.).

6.2.5.1. Wyrazy użyte jako synonimiczne wobec słowa *Bóg*

W analizie pominięto te wyrażenia synonimiczne, które pojawiły się zaledwie dwu- lub jednokrotnie, uznając je za jednostkowe przykłady uczniowskich konceptualizacji *Boga*.

Spróbujmy najpierw wyjaśnić pojęcie *synonimu*. Słownik języka polskiego podaje, że *synonim* to „wyraz bliskoznaczny, np. wrzawa, rozgwar, harmider”¹⁴¹, a określenie *synonimiczny* oznacza „dotyczący synonimu; bliskoznaczny”¹⁴². Ogólnie mówiąc „synonimia polega na symbolizowaniu jednego znaczenia za pomocą różnych form fonologicznych”¹⁴³.

Na gruncie polskim jako pierwszy próby zdefiniowania terminu *synonim* podjął się Adam Krasieński, autor *Słownika synonimów polskich*. Uważał on, że synonimy należy uznać za wyrazy bliskoznaczne, a więc takie, które na pierwszy rzut oka zdają się mieć zupełnie tożsame znaczenie”¹⁴⁴. Jak podaje Danuta Krzyżyk¹⁴⁵, współcześnie w opiniach lingwistów brak jednomyślnego stanowiska co do definicji *synonimu* – definicje badaczy oscylują wokół czterech grup znaczeniowych tego pojęcia, według których synonimia to: 1) równoznaczność, 2) tylko bliskoznaczność, 3) głównie równoznaczność, ale i bliskoznaczność, 4) równoznaczność i bliskoznaczność¹⁴⁶.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję za wspomnianą językoznawczynią, że „zjawisko synonimii obejmuje zarówno równoznaczność, jak i bliskoznaczność wyrazów. Synonimami mogą być wyłącznie wyrazy należące do tego samego języka etnicznego. Relacji synonimii podlegają zarówno wyrazy odmienne (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), jak i nieodmienne (przysłówki, przymyki, spójniki, partykuły); wyrazy należące do tej samej rodziny wyrazów (synonimy współnordzenie), jak i ze sobą niespokrewnione (synonimy różnordzenie). Synonimiczne względem siebie mogą być: dwa wyrazy, pojedynczy wyraz i konstrukcja wielowyrazowa (skupienie, frazeologizm), dwie konstrukcje wielowyrazowe”¹⁴⁷.

Jak podaje Ryszard Jedliński, „w przypadku czysto semantycznego definiowania synonimy określa się jako wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi (...). Za podstawę operacyjną, pozwalającą ustalać zjawisko

¹⁴¹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka..., s. 792.

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka, red. nauk. E. Tabakowska, Kraków 2007, s. 567.

¹⁴⁴ A. Krasieński, *Słownik synonimów polskich*, Kraków 1885, s. 5.

¹⁴⁵ Za E. Grodzińskim (por. E. Grodziński, *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii*, Wrocław 1985, s. 14-24.).

¹⁴⁶ D. Krzyżyk, *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie*, Katowice 2008, s. 47.

¹⁴⁷ Tamże, s. 69-70.

synonimiczności, uznano kryterium wzajemnej zamienialności synonimów w tym samym kontekście, nie powodującej zauważalnej różnicy w znaczeniu przy możliwych różnicach stylistycznych¹⁴⁸.

Wśród wypowiedzi ankietowanych ze wszystkich grup wiekowych część odpowiedzi to wypowiedzi wielokategorialne, w których odnajdziemy kilka określeń użytych jako synonimy wobec interesującego nas słowa, np. *Pan, Zbawca, Król* (ch., III kl., Ozimek), *Ojciec, dobro, pokój* (ch. III kl., Mysłowice), *Ojciec miłosierny, wybawiciel, pan, stwórca świata* (dz. IV kl., Mysłowice), *Zbawiciel, Zbawca, Chrystus, Jezus, Pan, Król* (ch., III kl. Pruchnik) itd¹⁴⁹.

Należy zauważyć, że wiele nazw nie należy do synonimów definiowanych jako „wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi”¹⁵⁰. Czasem są to jedynie skojarzenia łączone z którąś z faset znaczenia pojęciowego, bardziej kolekcje czy ciągi konotacyjne niż synonimy. Do określeń skojarzonych należą np. *miłość* (*Bóg jest miłością*), *Bóg* (*wiara, dobro, pokój, kościół*). Mnogość określeń podanych przez respondentów świadczy jednak o bogactwie dziecięcego słownika, jest dowodem pojemności znaczeniowej słowa *Bóg*, a jednocześnie – istnienia wielu zróżnicowanych w formie sposobów nazywania *Boga* i jego ról, użytych synonimicznie – w funkcji synonimicznej. I w tym znaczeniu pojawiają się w tej analizie.

Trzecioklasiści najczęściej utożsamiali *Boga* z rolą *ojca* (takiej odpowiedzi udzieliło 28 respondentów) oraz z *Jezusem* (24 wskazania). Respondenci często też nazywali interesującą nas wartość mianem *Stwórcy/Stworzyciela* (22 razy). Nieco rzadziej uczniowie określali *Boga* mianem *Chrystusa* (14 odpowiedzi), a także: *króla, pana* i *zbawcy/Zbawiciela* (po 13 wskazań). Dziesięciokrotnie pojawiło się użyte jako synonimiczne określenie *miłość*. Sześcioro trzecioklasistów użyło określeń: *dobro* oraz *Pan Bóg*¹⁵¹. Kiloro uczniów utożsamia także *Boga* z *Duchem Świętym* (4 wskazania) oraz z *Kościółem* i *wiarą* (po 3 odpowiedzi). Jedynie troje dzieci w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie ankietowe (1 chłopczyk i 1 dziewczynka z Ozimka oraz 1 dziewczynka z Mysłowic).

¹⁴⁸ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 107.

¹⁴⁹ Stosuję zapis przykładów wierny zapisom dziecięcym. Wynika stąd niekonsekwentne użycie wielkiej litery.

¹⁵⁰ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 107.

¹⁵¹ Choć jest to właściwie definicja *idem per idem*, która nic nie wnosi do dziecięcego rozumienia analizowanego pojęcia, to jednak jest ona dodatkowym wartościowaniem pozytywnym, świadczy o aprobującym stosunku ankietowanych do wspomnianej wartości.

Reasumując, wśród określeń wymienionych przez trzecioklasistów aż 13 pojawiło się w uczniowskich odpowiedziach więcej niż dwukrotnie. Najbardziej typowe określenia to *Bóg* jako *ojciec*, nazwa – imię *Jezus*, rola *Stwórcy/Stworzyciela*, nieco rzadziej nazwa – imię *Chrystus*, określenia władzy: *pan*, *król* i rola *Boga* jako *zbawcy* – *Zbawiciela*.

Użycie przez dzieci nazw – imion, takich, jak: *Pan Bóg*, *Jezus*, *Chrystus* oraz *Duch Święty* może świadczyć o odwołaniu się do pojęcia *Boga* w Trójcy jedynego.

Zestawienie uczniowskich wskazań wraz z przykładowymi odpowiedziami dzieci ilustruje tabela 39.:

Tabela 39.

Wyrażenia użyte jako synonimy do słowa *Bóg* – odpowiedzi **trzecioklasistów**

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi									Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		Razem	III klasy z Ozimka		III klasy z Mysłowic		III klasy z Brzęczkowic		III klasy z Pruchnika		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	
1.	ojciec	28	-	1	4	5	2	5	3	8	<i>Ojciec</i> , (dz., III kl., Ozimek), <i>Ojciec, Jezus, Pan</i> (dz., III kl., Mysłowice), <i>Ojciec</i> , (dz., III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, Stwórca</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, dobro, pokój</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, zbawiciel</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Chrystus, Ojciec, Pan Bóg, Jezus</i> (ch., III kl. Pruchnik)
2.	Jezus	24	-	2	2	2	1	4	5	8	<i>Jezus</i> (dz., III kl., Ozimek), <i>Ojciec, Jezus, Pan</i> (dz., III kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel, Jezus, Miłość</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Jezus, Maryja, Kościół, modlitwa, wiara</i> (ch. III kl., Mysłowice)
3.	Stwórca/ Stworzyciel	22	-	-	4	3	5	3	1	6	<i>Stworzyciel świata</i> (ch., III kl., Mysłowice), <i>Jezus, Miłość</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, Stwórca</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Stwórca nieba i ziemi</i> (chł., III kl., Brzęczkowice), <i>Święty, Stworzyciel, Stwórca, Ojciec Niebieski</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Stwórca nieba i ziemi, wszechmocny</i> (ch., III kl. Brzęczkowice), <i>Stwórca całego świata</i> (chł., III kl., Pruchnik)
4.	Chrystus	14	-	-	1	-	-	-	5	8	<i>Zbawiciel, Chrystus</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Król, pan, zbawca, Chrystus</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Zbawiciel, Zbawca, Chrystus, Jezus, Pan, Król</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Chrystus, Ojciec, Pan Bóg, Jezus</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Jezus, Chrystus, Zbawiciel, Zbawca</i> (dz., III kl. Pruchnik)
5.	król	13	1	4	-	1	2	1	3	1	<i>Król nieba</i> (dz., III kl., Ozimek), <i>Dobry Król Świata</i> (dz., III kl., Ozimek), <i>Król świata i życia</i> (chł., III kl., Brzęczkowice), <i>Pan, Zbawca, Król</i> (ch., III kl., Ozimek), <i>Król, Władca, Nasz Pan</i> , (dz., III kl. Ozimek), <i>Król</i> (ch., III kl. Brzęczkowice)
	pan	13	1	2	1	1	-	1	5	2	<i>Nasz Pan</i> (dz., III kl., Ozimek), <i>Pan Nieba</i> (dz., III kl., Ozimek), <i>Pan, Zbawca, Król</i> (ch., III kl., Ozimek), <i>Król, Władca, Nasz Pan</i> , (dz., III kl. Ozimek), <i>Ojciec, Jezus, Pan</i> (dz., III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, najwyższy, pan</i> (dz., III kl. Brzęczkowice)
	zbawca/ Zbawiciel	13	1	-	2	1	-	-	4	5	<i>Pan, Zbawca, Król</i> (ch., III kl., Ozimek), <i>Zbawiciel</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Zbawiciel, Chrystus</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Pan, Zbawiciel, Król, Zbawca, Chrystus, Jezus</i> (dz., III kl. Pruchnik), <i>Pan, Zbawiciel, Król, Zbawca, Chrystus, Jezus</i> (dz., III kl. Pruchnik)
6.	miłość	10	-	1	1	2	1	4	1	-	<i>Miłość</i> , (dz., III kl., Ozimek), <i>Stworzyciel, Jezus, Miłość</i> (dz. III kl., Mysłowice), <i>Dobro, miłość i dobre serce, kościół</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Miłość, dobro, życzliwość</i> (dz., III kl. Brzęczkowice), <i>Wiara, nadzieja, miłość, życie wieczne</i> (dz., III kl. Brzęczkowice)
7.	dobro	6	-	-	2	-	1	1	2	-	<i>Dobro, miłość i dobre serce, kościół</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Ojciec, dobro, pokój</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Miłość, dobro, życzliwość</i> (dz., III kl. Brzęczkowice), <i>Możemy zastąpić słowami dobroć i miłość</i> (dz., III kl. Brzęczkowice)
	Pan Bóg	6	-	1	-	-	-	-	2	3	<i>Pan Bóg</i> , (dz., III kl., Ozimek), <i>Pan Bóg, Pan Jezus</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Chrystus, Ojciec, Pan Bóg, Jezus</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Zbawiciel, Stwórca, Pan Bóg</i> (dz., III kl. Pruchnik)
8.	Duch Święty	4	-	-	-	-	-	-	1	3	<i>Ojciec, Chrystus, Jezus, duch święty</i> (ch., III kl. Pruchnik), <i>Stworzyciel nieba i ziemi, Pan Jezus, Duch Święty, Uczony</i> (dz., III kl. Pruchnik)
8.	Kościół	3	-	-	2	-	-	1	-	-	<i>Jezus, Maryja, Kościół, modlitwa, wiara</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Dobro, miłość i dobre serce, kościół</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Kościół, wiara</i> (ch., III kl. Brzęczkowice)
	wiara	3	-	-	1	-	-	2	-	-	<i>Jezus, Maryja, Kościół, modlitwa, wiara</i> (ch. III kl., Mysłowice), <i>Kościół, wiara</i> (ch., III kl. Brzęczkowice), <i>Wiara, nadzieja, miłość, życie wieczne</i> (dz., III kl. Brzęczkowice)
SUMA		159	3	11	20	15	12	22	32	44	

W odpowiedziach **czwartoklasistów** najczęściej podawany jako wyraz synonimiczny do pojęcia *Bóg* jest leksem *Stwórca/Stworzyciel* (32 wskazania). Spora liczba respondentów (29 osób) określiła *Boga* mianem *ojca/taty*. W opinii części badanych słowo *Bóg* można także zastąpić takimi wyrazami, jak: *pan* (15 wskazań), *Jezus* (9 odpowiedzi), *zbawca/Zbawiciel* (8 wypowiedzi) i *król* (7 odpowiedzi). Nieco mniej respondentów utożsamia *Boga* z *Jezusem Chrystusem* (6 odpowiedzi); część uczniów użyło określenia *Jahwe* (5 odpowiedzi), a także: *miłość*, *rodzina* i *święty* (po 4 wskazania). Wśród dziecięcych odpowiedzi trzykrotnie zanotowano takie określenia interesującej nas wartości, jak: *Chrystus*, *dobroć* i *wszechmogący*.

W sumie wśród odpowiedzi czwartoklasistów można wyróżnić aż 14 określeń (które pojawiły się więcej niż dwukrotnie) *Boga*.

Najczęściej używanymi przez respondentów, najbardziej typowymi określeniami *Boga* są: rola *Stwórcy/Stworzyciela*, *Bóg* jako *ojciec/tata*, określenie władzy: *pan* i nieco rzadziej wskazywane: nazwa – imię *Jezus* oraz rola *Boga* jako *zbawcy/Zbawiciela*.

Podanie przez dzieci określenia *tata* względem *Boga* – cieplejszego odcienia pojęcia *ojciec*, może świadczyć o uczuciowym stosunku ankietowanych do opisywanej wartości skutkującym użyciem języka rodzinnego.

Aż sześćoro czwartoklasistów nie udzieliło żadnej odpowiedzi (1 dziewczynka i 2 chłopców z Ozimka, 1 dziewczynka z Mysłowic, 1 chłopczyk z Brzęczkowic oraz 1 dziewczynka z Pruchnika).

Zestawienie odpowiedzi z omawianej grupy wiekowej zostało przedstawione w tabeli 40.:

Tabela 40.

Wyrażenia użyte jako synonimy do słowa *Bóg* – odpowiedzi czwartoklasistów

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi									Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		Razem	IV klasy z Ozimka		IV klasy z Mysłowic		IV klasy z Brzęczkowic		IV klasy z Pruchnika		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	
1.	Stwórca/ Stworzyciel	32	1	2	3	14	2	4	2	4	<i>Ojciec, Stworzyciel</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Stworzyciel świata</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Stworzyciel świata, stworzyciel ludzi</i> (ch. IV kl., Ozimek), <i>Stworzyciel</i> (ch. IV kl., Mysłowice), <i>Stwórca</i> (ch. IV kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel, miłosierny, kochany, odpowiedzialny za ludzi</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel nieba i ziemi</i> (ch. IV kl., Brzęczkowice), <i>Stwórca, pan</i> (ch. IV kl., Brzęczkowice), <i>Sędzia dobry i sprawiedliwy, miłosierny stwórca</i> (ch. IV kl., Pruchnik)
2.	ojciec/tata	29	1	7	2	8	3	4	-	4	<i>Ojciec</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Nasz ojciec</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Ojciec miłosierny, pan</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Ojciec nas wszystkich</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Tata, ojciec, stworzyciel</i> (ch. IV kl., Mysłowice), <i>Ojciec, tata, rodzina</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Tata</i> (ch. IV kl., Brzęczkowice), <i>Ojciec, pan</i> (dz. IV kl., Brzęczkowice), <i>Nasz kochany ojciec</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
3.	pan	15	1	-	-	2	1	5	1	5	<i>Pan</i> (ch. IV kl., Ozimek), <i>Ojciec miłosierny, wybawiciel, pan, stworzyciel świata</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Pan, twórca</i> (ch. IV kl., Pruchnik), <i>Jest wychwalony: Jahwe, król, Pan, Stwórca sprawiedliwy</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
4.	Jezus	9	-	-	2	-	1	-	4	2	<i>Jezus</i> (ch. IV kl., Mysłowice), <i>To Jezus, Chrystus, zbawiciel</i> (ch. IV kl., Pruchnik)
5.	zbawca/ Zbawiciel	8	-	-	-	-	-	-	1	7	<i>To Jezus, Chrystus, zbawiciel</i> (ch. IV kl., Pruchnik), <i>Jezus Chrystus, pan, zbawca, zbawiciel</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
6.	król	7	-	-	-	1	-	-	1	5	<i>Król, ojciec</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Król</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Król całego świata</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Pan, Stworzyciel nieba i ziemi, Król, zbawiciel, odkupiciel</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
7.	Jezus Chrystus	6	-	-	-	-	-	-	4	2	<i>Król (!), stwórca (!), Jezus chrystus (!), obrońca, wyzwoliciel</i> (ch. IV kl., Pruchnik), <i>Jezus Chrystus</i> (ch. IV kl., Pruchnik), <i>Jezus Chrystus, pan, zbawca, zbawiciel</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
8.	Jahwe	5	-	-	-	-	-	-	-	5	<i>Jahwe</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Jachwe (!), zbawiciel</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Bóg Jahwe (dawniej mówili tak don Boga)</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Bóg Jahfe (!), Bóg jedyny</i> (dz. IV kl., Pruchnik)
9.	miłość	4	-	-	-	2	-	-	2	-	<i>Miłość i dobro</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Dobro, zaufanie, bezgraniczna miłość, wiara</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Miłość</i> (ch. IV kl., Pruchnik)
	rodzina	4	-	2	-	2	-	-	-	-	<i>To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Rodzina, ojciec, kochać</i> (dz. IV kl., Ozimek), <i>Ojciec, tata, rodzina</i> (dz. IV kl., Mysłowice)
	święty	4	-	-	-	2	-	-	2	-	<i>Święty, boży</i> (dz. IV kl., Mysłowice), <i>Kochający, święty</i> (ch. IV kl., Pruchnik), <i>kochający i miłosierny, sprawiedliwy, święty</i> (ch. IV kl., Pruchnik)
10.	Chrystus	3	-	-	-	-	-	-	1	2	<i>Pan, Jezus, Chrystus, Duch Święty, Król, Zbawca</i> (dz. IV kl., Pruchnik), <i>Pan, Jezus, Chrystus, DDuch Święty, Zbawca, Zbawiciel</i> (ch. IV kl., Pruchnik)
	dobroć	3	-	1	-	2	-	-	-	-	<i>To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina</i> (dz. IV kl., Ozimek)
	wszechmogący	3	-	-	-	-	2	1	-	-	<i>Wszechmogący</i> (ch. IV kl., Brzęczkowice), <i>Pan, wszechmogący</i> (dz. IV kl., Brzęczkowice)
SUMA		131	3	12	7	32	9	14	18	36	

Szóstoklasiści, podobnie jak czwartoklasiści, najchętniej utożsamiają *Boga* ze *Stwórcą/Stworzycielem* (28 wskazań). Spora część respondentów wiąże też interesujące nas słowo z rolą *ojca* (22 odpowiedzi). Nieco mniej osób użyło takich określeń, jak: *pan* (13 odpowiedzi) i *Jezus* (12 wskazań). Rzadziej czwartoklasiści nazywali *Boga*: *Zbawicielem* (6 odpowiedzi), *Kościółem* (5 odpowiedzi), *Chrystusem* i *wszechmogącym* (po 4 wskazania), a także *wszechmocnym* (3 odpowiedzi).

Łącznie w tej grupie wiekowej użyto (więcej niż dwukrotnie) 9 określeń *Boga*. Najbardziej typowe z nich to: rola *Stwórcy/Stworzyciela*, rola *ojca*, określenie władzy – *pan* i nazwa – imię *Jezus*.

Na uwagę zasługuje fakt, że najstarsi uczniowie wymienili najmniej określeń interesującej nas wartości w porównaniu z młodszymi kolegami (trzecioklasiści – 13, czwartoklasiści – 14, szóstoklasiści – 9). Przy czym należy zaznaczyć, że aż 8 ankietowanych szóstoklasistów nie wymieniło żadnych wyrazów użytych jako synonimy (3 chłopców z Ozimka, 1 chłopiec z Mysłowic oraz 1 chłopiec i 3 dziewczynki z Pruchnika). Ponadto dwóch chłopców z Mysłowic na pytanie dotyczące znajomości wyrazów, którymi można zastąpić słowo *Bóg*, odpowiedziało: *Nie znam*.

Tabela 41. zawiera zestawienie wyrażen synonimicznych podanych przez szóstoklasistów oraz przykładowe egzemplifikacje uczniowskich odpowiedzi:

Tabela 41.

Wyrażenia użyte jako synonimy do słowa *Bóg* – odpowiedzi szóstoklasistów

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi									Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		Razem	VI klasy z Ozimka		VI klasy z Mysłowic		VI klasy z Brzęczkowic		VI klasy z Pruchnika		
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	
1.	Stwórca/ Stworzyciel	28	7	-	3	2	3	4	5	4	<i>Stwórca, wszechmogący</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Stwórca, wszechwładny</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Stworzyciel, wybawca</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Stworzyciel świata</i> (dz. VI kl., Mysłowice), <i>Ojciec, Stworzyciel, Pan Świata</i> (dz. VI kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel, Ojciec Niebieski</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice), <i>Stwórca</i> (ch. VI kl., Brzęczkowice), <i>Stwórca, Pan</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice), <i>Ojciec, stwórca</i> (ch. VI kl., Pruchnik), <i>Stwórca, król, ktoś ważny</i> (dz. VI kl., Pruchnik), <i>Stworzyciel, ojciec, pan</i> (dz. VI kl., Pruchnik)
2.	ojciec	22	4	1	2	3	2	5	3	2	<i>Ojciec, stworzyciel</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Ojciec</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Drogi ojciec</i> (ch. VI kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel, Pan Wszechmogący, Ojciec, Pasterz</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice), <i>Ojciec, przyjaciel, Dobry, Pasterz, Pan, Ojciec Niebieski, Król Niebios, Stwórca</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice)
3.	pan	13	1	2	-	2	1	4	1	2	<i>Ojciec, Pan</i> (dz. VI kl., Ozimek), <i>Pan władzy świata</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Ojciec kościoła, Pan świata, Stworzyciel</i> (dz. VI kl., Mysłowice), <i>Jahwe, Pan</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice), <i>Pan. Stwórca. Ojciec</i> (ch. VI kl., Pruchnik)
4.	Jezus	12	1	2	4	2	-	-	-	3	<i>Jezus, Wielki Pan</i> (dz. VI kl., Ozimek), <i>Jezus</i> (dz. VI kl., Ozimek), <i>Jezus</i> (ch. VI kl., Mysłowice), <i>Pan Jezus</i> (ch. VI kl., Pruchnik), <i>Chrystus, władca, Pan, Jezus</i> (dz. VI kl., Pruchnik)
5.	Zbawiciel	6	-	-	-	2	1	-	2	1	<i>Zbawiciel</i> (dz. VI kl., Mysłowice), <i>Zbawiciel, dobry człowiek</i> (dz. VI kl., Mysłowice), <i>Stworzyciel świata, zbawiciel</i> (ch. VI kl., Brzęczkowice)
6.	Kościół	5	2	-	1	-	-	-	-	2	<i>Słowo Bóg można zastąpić słowami: Kościół, kapłan</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Kościół</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Kościół, wiara</i> (dz. VI kl., Pruchnik)
7.	Chrystus	4	-	-	-	-	-	-	1	3	<i>Chrystus, zbawiciel</i> (ch. VI kl., Pruchnik), <i>Stworzyciel świata, Chrystus, Jezus</i> (dz. VI kl., Pruchnik), <i>Święty który się nimi opiekuje inaczej Chrystus, Jezus</i> (dz. VI kl., Pruchnik)
	wszechmogący	4	1	-	2	-	-	1	-	-	<i>Stwórca, wszechmogący</i> (ch. VI kl., Ozimek), <i>Wszechmogący, ważna osoba</i> (ch. VI kl., Mysłowice),
8.	wszechmocny	3	-	-	1	-	-	2	-	-	<i>Ważna osoba, wszechmocny</i> (ch. VI kl., Mysłowice), <i>Wszechmocny</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice), <i>Ojciec, wszechmocny</i> (dz. VI kl., Brzęczkowice)
SUMA		97	16	5	13	11	7	16	12	17	

Podsumowanie

Analizując odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** uczniów, można zauważyć, że łącznie uznali oni za synonimiczne do słowa *Bóg* takie określenia, jak¹⁵²: *Stwórca/Stworzyciel* (82) – jest to określenie najczęściej wymieniane w klasach IV i VI, *ojciec/tata* (79) *Jezus* (45), *pan* (41), *zbawca/Zbawiciel* (27), *Chrystus* (21), *król* (20), *miłość* (14), *dobro/ć* (9), *Kościół* (8), *wszechmogący* (7), *Jezus Chrystus, pan Bóg* (po 6), *Jahwe* (5), *Duch Święty, rodzina, święty* (po 4), *wiara, wszechmocny* (po 3). Pozostałe wymienione przez uczniów określenia pojawiły się zaledwie raz lub dwa razy, a były to takie wyrazy, jak: *miłosierny, władca, dobry, przyjaciel, życie, bogini, kochający, kochany, ktoś ważny, Mesjasz, niebo, osoba, pasterz, radość, sprawiedliwy, twórca, wielbiciel* (po 2) oraz: *bożek, bóstwo, coś, czego nie widzimy, człowiek, dobre serce, duch, istota, Jehowa, mądrość, miłosierdzie, modlitwa, monstrancja, nadzieja, najwyższy, nieśmiertelny, obrońca, Odkupiciel, odpowiedzialny, Ojciec Święty, pocieszyciel, pobożny, pokój, potężny, serdeczny, sędzia, sędzia sprawiedliwy, Syn Boży, szczęście, uczony, uśmiech na twarzy, wszechwiedzący, wszechwładny, wychwalony, wyzwoliciel, zaufanie, życzliwość* (po 1).

Tabela 42. stanowi podsumowanie najczęściej podawanych przez dzieci określeń synonimicznych. Uwzględniono w nim determinant **płci** i jednocześnie podział ze względu na **wiek** ankietowanych.

Należy jeszcze przypomnieć, że wśród odpowiedzi ankietowanych odnotowano dużą liczbę wypowiedzi wielokategorialnych, w których uczniowie podają po kilka określeń *Boga*. Tworzą one wówczas kolekcję określeń synonimicznych.

¹⁵² Wyrazy użyte przez respondentów jako synonimiczne wobec *Boga* wymieniam, zaczynając od tych, które najczęściej pojawiały się w wypowiedziach ankietowanych, do tych użytych najrzadziej. W nawiasach zaznaczam liczbę wskazań.

Tabela 42.

Wyrażenia użyte jako synonimy do słowa *Bóg* – odpowiedzi **wszystkich** ankietowanych z uwzględnieniem determinantu płci oraz z zaznaczeniem podziału na wiek

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi					
		Razem	płeć		wiek (klasa)		
			ch	dz	III kl.	IV kl.	VI kl.
1.	Stwórca/Stworzyciel	82	36	46	22	32	28
2.	ojciec/tata	79	26	53	28	29	22
3.	Jezus	45	20	25	24	9	12
4.	pan	41	13	28	13	15	13
5.	zbawca/Zbawiciel	27	11	16	13	8	6
6.	Chrystus	21	8	13	14	3	4
7.	król	20	7	13	13	7	-
8.	miłość	14	5	9	10	4	-
9.	dobro/ć	9	5	4	6	3	-
10.	Kościół	8	5	3	3	-	5
11.	wszechmogący	7	5	2	-	3	4
12.	Jezus Chrystus	6	4	2	-	6	-
	pan Bóg	6	2	4	6	-	-
13.	Jahwe	5	-	5	-	5	-
	Duch Święty	4	1	3	4	-	-
14.	rodzina	4	-	4	-	4	-
	święty	4	2	2	-	4	-
15.	wiara	3	1	2	3	-	-
	wszechmocny	3	1	2	-	-	3
SUMA		388	152	236	159	132	97

Nazwania *Boga* często pojawiają się w otoczeniu wielu określeń. Wśród podanych przez uczniów w charakterze wyrazów synonimicznych do słowa *Bóg*, możemy wyróżnić¹⁵³:

1. Wyrazy atrybuty opisujące to, jaki – w wyobrazeniach dzieci – jest Bóg: *dobry, jedyny, kochający, kochany, miłosierny, miły, najwyższy, nasz, nieśmiertelny, odpowiedzialny, pobożny, potężny, serdeczny, sprawiedliwy, święty, uczony, wielki, ważny, wszechmocny, wszechmogący, wszechwiedzący, wszechwładny, wychwalony*.

2. Określenia precyzujące, często w postaci przydawki, związane z polem semantycznym sfery boskiej i kosmicznej¹⁵⁴: *Stwórca/Stworzyciel (Stworzyciel ludzi, Stworzyciel nieba i ziemi, Stworzyciel świata, Stwórca całego świata, Stwórca nieba i ziemi)*,

¹⁵³ Zob. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 108.

¹⁵⁴ Podaję począwszy od tych, które były najczęściej wymieniane.

*ojciec*¹⁵⁵ (*nasz ojciec, ojciec miłosierny, ojciec niebieski, ojciec światłości*), *Jezus, pan* (*nasz pan, pan nieba, pan świata, wielki pan*), *zbawca/Zbawiciel, Chrystus, król* (*król całego świata, król nieba, król niebios, król świata i życia*), *wszechmogący, Jezus Chrystus, pan Bóg, Jahwe, Duch Święty, święty, wszechmocny, niebo, pasterz, twórca, wybawca, wybawiciel, duch, najwyższy, nieśmiertelny, Odkupiciel, pocieszyciel, sędzia, sędzia sprawiedliwy, Syn Boży, wszechwiedzący, wszechwładny, wychwalony*.

Na podstawie przytoczonych określeń można wysnuć wniosek, iż *Bóg* został ukazany przez dzieci w kilku rolach:

- jako *Stworzyciel*, czy też *Stwórca*, a więc ten, któremu zawdzięczamy stworzenie świata i nas samych,
- jako *ojciec* – czyli troskliwy i miłosierny opiekun wszystkich ludzi,
- jako *Jezus, Chrystus*, (sporadycznie: *Syn Boży*) a więc męczennik, który umarł za grzechy ludzi,
- jako *pan* i *król* – a więc ktoś ważny, kto sprawuje władzę nad ludźmi i nad światem, jest przecież – jak piszą ankietowani – *wszechmogący, wszechmocny, wszechwiedzący* i *wszechwładny* – nie ma zatem dla Niego rzeczy niemożliwych,
- jako *zbawca/Zbawiciel*, a więc ten, kto wybawi ludzi od cierpienia i męki.

3. Wyrazy znajdujące odniesienie w praktykach religijnych: *kapłan, Kościół, modlitwa, monstrancja, wiara*;

4. Nazwy wartości: *dobro/dobroć, mądrość, miłosierdzie, miłość, miłosierdzie, nadzieja, pokój, radość, rodzina, szczęście, zaufanie, życie, życzliwość*.

Mając w pamięci słownikową definicję Boga (zaczepniętą z *Uniwersalnego słownika języka polskiego* pod redakcją Dubisza), przytoczoną w podrozdziale 6.2.2. *Uzasadnienie wyboru najważniejszej wartości*, możemy zauważyć, iż to dzieci podają więcej (i to znacznie więcej) określeń do interesującego nas pojęcia. Świadczyłoby to o dużej świadomości dziecięcej w odniesieniu do wartości transcendentnej.

¹⁵⁵ Niewykluczone, że część określeń *ojciec* (a na pewno wszystkie wyrazy *tata*) powinniśmy łączyć nie ze sferą *sacrum*, lecz *profanum*, z językiem rodzinnym – niektóre z tych odpowiedzi trudno jednak poddać jednoznacznej weryfikacji.

6.2.6. Znajomość tekstów traktujących o wartościach

W 3. pytaniu ankietowym uczniowie zostali poproszeni o odnotowanie znanych im wierszyków i powiedzonek mówiących o *Bogu, rodzinie, życiu, zdrowiu, miłości* lub *przyjaźni*¹⁵⁶. Zdarzało się, że uczniowie podawali teksty traktujące o innych wartościach, np. o *pracy*, o *prawdzie* czy o *pieniądzach*; wypowiedzi te również zostały uwzględnione w analizie.

Tworząc to pytanie ankietowe, miałam na celu sprawdzenie, jakich wartości będą dotyczyły znane dzieciom teksty oraz jakie to będą rodzaje tekstów. Zakładałam, iż dzieci wykażą się znajomością przysłów, różnego rodzaju powiedzeń, związków frazeologicznych, a być może także wierszyków (podadzą tytuły lub stosowne fragmenty) traktujących o przeróżnych wartościach.

Po przeanalizowaniu uczniowskich odpowiedzi okazało się, że nie wszystkie teksty przytoczone przez respondentów dotyczyły wartości – niektóre z nich odnosiły się do wartości jedynie w warstwie leksykalnej, a to oznacza, iż dzieci odnoszą się nie tyle do znaczenia tekstu (do jego metaforycznego rozumienia), co do znaczenia dosłownego sensu (leksykalnej warstwy tekstów). Niemniej jednak wypowiedzi te również uwzględniłam podczas analizy.

Niektóre odpowiedzi ankietowanych dotyczyły nie jednej, a dwóch wartości, a inne z kolei odnosiły się do antywartości.

Odpowiedzi trzecioklasistów

Tekstem najczęściej wymienianym przez uczniów klas III było przysłowie odwołujące się do wartości, jaką jest *Bóg* – *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* – zostało ono wymienione przez 46 uczniów z tej grupy wiekowej (przez 19 chłopców i 27 dziewczynek).

Na drugim miejscu znalazło się również przysłowie (traktujące z kolei o *przyjaźni*): *Prawdziwych przyjaciół poznaje się/poznajemy w biedzie* – wymieniło je 29 trzecioklasistów (12 chłopców i 17 dziewczynek).

W dalszej kolejności dzieci wymieniły frazeologizm dotyczący *zdrowia* – *Zdrów/zdrowy jak ryba* – pojawił się on 11 razy (6 razy wymieniony przez chłopców i 5 razy

¹⁵⁶ Pytanie 3. ankiety: *Jakie znasz wierszyki, powiedzonka mówiące o Bogu, rodzinie, życiu, zdrowiu, miłości lub przyjaźni?* (por. aneks, zał. 3.).

przez dziewczynki). Przysłowie (również traktujące o *zdrowiu*) – *W zdrowym ciele zdrowy duch* – wymieniło 6 respondentów (po 3 przedstawicieli każdej z płci).

5 ankietowanych (3 chłopców i 2 dziewczynki) wspomniało o przysłowiu traktującym o *Bogu*: *Jak trwoga, to do Boga*. 4 badanych (1 chłopczyk i 2 dziewczynki) wymieniło frazeologizm *końskie zdrowie* odnoszący się do wartości witalnej, jaką jest *zdrowie*. Również 4 respondentów (po 2 przedstawicieli każdej z płci) wspomniało o przysłowiu (dotyczącym *Boga*) – *Bez Boga ani do proga*. Trzykrotnie uczniowie wymienili teksty dotyczące takich wartości, jak *rodzina* i *miłość*: *Grunť to rodzina/rodzinka* (2 chłopców i 1 dziewczynka), *Miłość jest ślepa* (3 dziewczynki) oraz *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej* (również 3 dziewczynki). Pozostałe teksty zostały wspomniane jedno- lub dwukrotnie.

Łącznie we wszystkich tekstach wymienionych przez trzecioklasistów pojawiły się leksemy odnoszące się do takich wartości, jak: *Bóg* (63 razy), *przyjaźń* (30 razy), *zdrowie* (22 razy), *miłość* (13 razy), *rodzina* (11 razy), *życie* (5 razy), *praca* (3 razy) i *prawda* (3 razy).

Wszystkie odpowiedzi trzecioklasistów – wraz z tekstami traktującymi o poszczególnych wartościach, jak i tymi, które odwołują się do nich jedynie w warstwie leksykalnej – zostały przedstawione w tabeli 43.:

Tabela 43.

Teksty traktujące o wartościach – odpowiedzi **trzecioklasistów**

Ranga	Teksty wymienione przez dzieci	Wartość wspomniana w danym tekście	Liczba odpowiedzi														
			wszyscy badani trzecioklasiści (98 osób)			trzecioklasiści z Ozimka (13 osób)			trzecioklasiści z Mysłowic (26 osób)			trzecioklasiści z Brzęczkowic (29 osób)			trzecioklasiści z Pruchnika (30 osób)		
			razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
1.	<i>Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie</i>	BÓG	46	19	27	5	2	3	13	6	7	8	3	5	20	8	12
2.	<i>Prawdziwych przyjaciół poznaje się/poznajemy w biedzie</i>	PRZYJAŹŃ	29	12	17	8	-	8	7	5	2	7	3	4	7	4	3
3.	<i>Zdrów/zdrowy, jak ryba</i>	ZDROWIE	11	6	5	1	-	1	6	2	4	2	2	-	2	2	-
4.	<i>W zdrowym ciele zdrowy duch</i>	ZDROWIE	6	3	3	-	-	-	3	2	1	2	-	2	1	1	-
5.	<i>Jak trwoga, to do Boga</i>	BÓG	5	3	2	-	-	-	2	2	-	3	1	2	-	-	-
6.	<i>Bez Boga, ani do proga</i>	BÓG	4	2	2	1	-	1	1	1	-	2	1	1	-	-	-
	<i>Końskie zdrowie</i>	ZDROWIE	4	1	3	-	-	-	3	1	2	-	-	-	1	-	1
7.	<i>Grunť to rodzina/rodzinka</i>	RODZINA	3	2	1	-	-	-	2	2	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Miłość jest ślepa</i>	MIŁOŚĆ	3	-	3	-	-	-	2	-	2	1	-	1	-	-	-
	<i>Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej</i>	RODZINA	3	-	3	-	-	-	2	-	2	1	-	1	-	-	-
8.	<i>Bez pracy nie ma kołaczy</i>	PRACA	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1
	<i>Mijać się z prawdą</i>	PRAWDA	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	<i>Miłość ci wszystko wybaczy</i>	MIŁOŚĆ	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego</i>	MIŁOŚĆ	2	1	1	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Rodzina to skarb</i>	RODZINA	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
	<i>Żyć nie umierać</i>	ŻYCIE	2	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Bóg jest miłością</i>	BÓG/ MIŁOŚĆ	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-

9.	<i>Co Bóg złączył, człowiek niech nie rozdziela</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Gdzie miłość i zgoda panuje, tam szczęście swe gniazdko buduje</i>	MIŁOŚĆ	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Gość w domu, Bóg w domu</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Jaka praca, taka płaca</i>	PRACA	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Jak Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko inne jest na właściwym miejscu</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Jak u Pana Boga za piecem</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Kochaj bliźniego swego, jak siebie samego</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje</i>	BÓG	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Miłość to bajka, bajka to sen. Pamiętaj o tym, że kocham Cię</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Pan Bóg kocha takie dziatki, co słuchają ojca, matki</i>	BÓG/ RODZINA	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Prawda w oczy kole</i>	PRAWDA	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Przyjaźń aż po grób</i>	PRZYJAŹŃ	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Stara miłość nie rdzewieje</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Strzeżonego Pan Bóg strzeże</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Śmiech to zdrowie</i>	ZDROWIE	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Widzieć miłość w czyichś oczach</i>	MIŁOŚĆ	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>W rodzinie nikt nie zginie</i>	RODZINA	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>W życiu piękne są tylko chwile</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciu</i>	RODZINA	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Życie, jak w Madrycie</i>	ŻYCIE	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Życie to nie bajka</i>	ŻYCIE	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
SUMA			148	66	82	19	2	17	61	38	23	29	10	19	39	16	23

W powyższym zestawieniu uwzględniono także zróżnicowanie środowiskowe badanych trzecioklasistów.

I tak, tekstem najczęściej pojawiającym się wśród wypowiedzi uczniów klas III z **Ozimka** (a właściwie trzecioklasistek – 8 dziewczynek) było przysłowie *Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie* (ewentualnie *Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie*) trochę rzadziej, bo 5 razy pojawiło się przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*. Pozostałe teksty odnotowane przez uczniów stanowią jednostkowe przykłady.

8 dzieci z analizowanej grupy wpisało teksty odnoszące się – w warstwie znaczeniowej, metaforycznej lub tylko leksykalnej – do dwóch wartości, a mianowicie do *Boga* oraz do *przyjaźni*. Pozostałe pojedyncze wypowiedzi dotyczyły takich wartości, jak: *praca, zdrowie i życie*.

Kilkoro respondentów podało więcej niż jeden wierszyk (powiedzonko, przysłowie, frazeologizm).

Odnotowano też pewną liczbę tekstów dziecięcych, które nie miały związku z tematem wartości (w dodatku jeden z nich był błędnie przytoczony): *Gdzie dwóch się bije, tam jeden korzysta* (chł., III kl.); *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe. Lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu* (dz., III kl.).

Należy jeszcze zaznaczyć, że niektóre dziewczynki podały więcej niż jeden tekst.

Z kolei tekstem najczęściej wpisywanym przez trzecioklasistów z **Mysłowic** (aż 13 razy) było przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*. 7 razy odnotowano przysłowie *Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie*, 6 razy frazeologizm *Zdrów/zdrowy jak ryba*, po 3 razy: *Końskie zdrowie* i *W zdrowym ciele zdrowy duch*, a dwukrotnie takie teksty, jak: *Grunt to rodzina/rodzinka*; *Jak trwoga, to do Boga*; *Miłość ci wszystko wybaczy*; *Miłość jest ślepa*; *Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego* oraz *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej*. Pozostałe teksty, które znalazły się w odpowiedziach, to jednostkowe przykłady.

Wypowiedzi ankietowanych najczęściej odnosiły się do takich wartości, jak: *Bóg* (21 wypowiedzi), *zdrowie* (13 wypowiedzi), *przyjaźń* i *miłość* (po 8 wypowiedzi), *rodzina* (6 wypowiedzi), *życie* (2 wypowiedzi), a tylko 1 odpowiedź dotyczyła *prawdy*.

Bardzo dużo dzieci wymieniło po kilka powiedzonek, przysłów, wierszyków czy też frazeologizmów.

Wśród tekstów przytoczonych przez ankietowanych pojawiły się i takie, które zdają się swobodnymi wypowiedziami respondentów bazującymi prawdopodobnie na ich doświadczeniach rodzinnych, kulturowych, społecznych: *Rodzina jest w życiu oparciem*,

czymś, co ochroni, co daje siłę. Mieć siłę, by żyć i żyć, aby zwyciężyć (chł., III kl.), *Rodzina to najpiękniejsza rzecz na świecie. Miłość nikomu nie szkodzi* (dz., III kl.) oraz niezwiązane z tematem wartości frazeologizmy: *Znać się, jak łyse konie* (chł., III kl.); *Nie czynь drugiemu, co tobie niemiłe* (2x dz., III kl.); *Kto mieczem wojuje, od miecza ginie* (chł., III kl.).

2 dziewczynki i 2 chłopców nie zanotowali żadnego tekstu.

Tekstem najczęściej wymienianym przez trzecioklasistów z **Brzęczkowic** także było przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* (8 wypowiedzi), również często wymienianym powiedzeniem było przysłowie *Prawdziwych przyjaciół poznaje się/poznajemy w biedzie* (7 wypowiedzi).

W dalszej kolejności uczniowie wymieniali takie teksty, jak: *Jak trwoga, to do Boga* (3 wypowiedzi); *Bez Boga ani do proga*; *W zdrowym ciele zdrowy duch*; *Zdrów/zdrowy jak ryba* (po 2 wypowiedzi). Pozostałe teksty wymienione przez trzecioklasistów należą do jednostkowych przykładów.

Ankietowani z Brzęczkowic w swych odpowiedziach odwoływali się do następujących wartości: *Boga* (14 razy), *przyjaźni* (7 razy), *zdrowia* (4 razy), *miłości* (3 razy), *rodziny* (2 razy) i *życia* (1 raz).

Kilkoro dzieci podało większą liczbę tekstów traktujących o wartościach.

Niektórzy ankietowani podali teksty, które nie mają bezpośredniego związku ze wspomnianymi wartościami, np.: *Starość nie radość* (dz., III kl.); *Nie czynь drugiemu, co tobie niemiłe* (dz., III kl.); pojawiła się też trochę zmodyfikowana wersja tego przysłowia: *Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe* (chł., III kl.).

W kilku tekstach podanych przez dzieci – traktujących o wartościach – również widoczne są pewne modyfikacje. Jeden respondent podał niepełną wersję przysłowia dotyczącego przyjaźni: *Przyjaciół poznaje się w biedzie* (chł., III kl.), a inni zmodyfikowali nieco jego treść, pisząc: *Najlepszych przyjaciół poznaje się w biedzie* (chł., III kl.); *Prawdziwego przyjaciela poznaje się w biedzie* (dz., III kl.). 1 respondentka podała niepoprawną wersję przysłowia traktującego o Bogu: *Jak Bóg Kubie, tak Kuba Bogu* (dz., III kl.). Ta sama dziewczynka podała kilka innych przykładów, które stanowią zapewne rezultat jej własnych przemyśleń na temat wartości: *życie to zdrowie, zdrowie to życie*; *w miłości wszystkich się kocha*; *w rodzinie są wszyscy*; *przyjaźń to że się kogoś bardzo lubi* (dz., III kl.).

Jeden chłopczyk napisał, że *te wiersze to poezja księdza Jana Twardowskiego (1915-2006)*, a inny podzielił się, jak można domniemywać, prywatną refleksją: *Życie i rodzina to jest dar ponad dary*.

2 ankietowanych (chłopców) napisało, że nie znają żadnych tekstów traktujących o wartościach. Natomiast 1 dziewczynka oraz 3 chłopców w ogóle nie udzieliło odpowiedzi.

Co ciekawe, również trzecioklasiści z **Pruchnika** najchętniej przytaczali przysłowie: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* (aż 20 razy), a siedmiokrotnie wymienione zostało przysłowie: *Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie*. Natomiast takie teksty, jak: *Bez pracy nie ma kołaczy*, *Mijać się z prawdą*, *Rodzina to skarb* i *Zdrowy jak ryba* zostały podane przez ankietowanych po 2 razy. Pozostałe wypowiedzi zostały odnotowane jednorazowo.

Analiza materiału zebranego w Pruchniku pozwala stwierdzić, że teksty przytoczone przez dzieci dotyczyły następujących wartości: *Boga* (20 wypowiedzi), *przyjaźni* (7 wypowiedzi), *zdrowia* (4 wypowiedzi), *pracy*, *prawdy* i *rodziny* (po 2 wypowiedzi) oraz *miłości* i *życia* (po 1 wypowiedzi).

Podobnie jak w przypadku uczniów z pozostałych miejsc, w których prowadzone były badania, tak i tutaj dzieci podawały po kilka przykładów znanych im tekstów. I podobnie jak to miało miejsce u pozostałych ankietowanych, wypowiedzi respondentów z Pruchnika również nie zawsze były ściśle związane z interesującymi nas wartościami, np.: *Nie czynź drugiemu, co tobie niemiłe* (2 chł. i 4 dz., III kl.); *Jak ty komu, tak on tobie* (2 dz., III kl.).

Kilkoro dzieci wymieniło tytuły wierszy: *Paweł i Gawel* (chł. i dz., III kl.), *Słoń Trąbalski* (2 chł. i dz., III kl.), *Pan Tralaliński* (dz., III kl.) i *Lokomotywa* (dz., III kl.).

Wśród odpowiedzi trzecioklasistów z Pruchnika pojawiły się również teksty niedokończone lub nieco zmodyfikowane przez uczniów, najprawdopodobniej niepoprawnie przez nich zapamiętane, np.: *Jak Bóg Kubie, tak Kuba Bogu* (chł. i dz. III kl.); *Nie czynź innemu* (chł., III kl.); *Najlepszych przyjaciół poznaje się w biedzie* (2 dz., III kl.).

1 chłopiec nie udzielił żadnej odpowiedzi.

Odpowiedzi czwartoklasistów

Tekstem najczęściej przytaczanym przez uczniów klas IV było (odnoszące się do wartości witalnej, jaką jest *zdrowie*) przysłowie *W zdrowym ciele zdrowy duch*. Zostało ono przytoczone 24 razy (przez 13 chłopców i 11 dziewczynek).

Prawie tyle samo razy – bo 23 (użyte przez 11 chłopców i 12 dziewcząt) – zostało wymienione przysłowie traktujące o *Bogu* – *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*. Nieco rzadziej (13 razy) czwartoklasiści wspominali o przysłowiu dotyczącym *przyjaźni*, a mianowicie: *Prawdziwych przyjaciół poznajemy/poznaje się w biedzie*. Znajomością tego tekstu

pochwaliło się 6 chłopców i 7 dziewczynek. Natomiast 11 respondentów (2 chłopców i 9 dziewczynek) odwołało się do przysłowia traktującego o *Bogu – Gość w dom/u, Bóg w dom/u*. Nieco mniej, bo 10 osób (1 chłopiec i 9 dziewczynek) wspomniało o frazeologizmie dotyczącym *zdrowia – zdrów/zdrowy jak ryba*.

Wśród odpowiedzi czwartoklasistów nie zabrakło także wierszyków funkcjonujących często jako wpisy do pamiętników – uczniowie czterokrotnie przytoczyli następujące teksty (obydwa odnoszą się do uczucia *miłości*): *Na górze róże, na dole bez, a my się kochamy, jak kot i pies*¹⁵⁷ (odpowiedzi 1 chłopca i 3 dziewczynek) oraz *Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy, jak dwa aniołki* (odpowiedzi 4 dziewcząt). 3 respondentki przytoczyły powiedzenie dotyczące wartości, jaką jest *zdrowie*, a mianowicie: *Sport to zdrowie*. Pozostałe odpowiedzi ankietowanych to jednostkowe przykłady (wymienione zaledwie jedno- lub dwukrotnie).

Biorąc pod uwagę wszystkie przytoczone przez czwartoklasistów teksty, łącznie odnotowano w nich odwołania do takich wartości, jak: *zdrowie* (39 razy), *Bóg* (38 razy), *przyjaźń* (18 razy), *miłość* (15 razy), *życie* (6 razy), *rodzina* (3 razy), *praca* (1 raz) i *pieniądze* (1 raz). Przy czym w jednym powiedzeniu – *Lepsze serce gorące niż pieniędzy tysiące* – znajdziemy leksemy odwołujące się do dwóch wartości – *miłości i pieniędzy*.

Zestawienie wszystkich tekstów przytoczonych przez czwartoklasistów, zarówno tych, traktujących o wartościach, jak i tych, które odnoszą się do nich jedynie w warstwie leksykalnej, znajdziemy w tabeli 44.:

¹⁵⁷ Przytoczony wierszyk traktuje nie tyle o *miłości*, co raczej o przeciwnym uczuciu – o *nienawiści* – powszechnie uznaje się bowiem, że pies i kot są do siebie wrogo nastawione.

Tabela 44.

Teksty traktujące o wartościach – odpowiedzi **czwartoklasistów**

Ranga	Teksty mówiące o wartościach	Wartość wspomniana w danym tekście	Liczba odpowiedzi														
			wszyscy badani trzecioklasiści (98 osób)			trzecioklasiści z Ozimka (13 osób)			trzecioklasiści z Mysłowic (26 osób)			trzecioklasiści z Brzęczkowic (29 osób)			trzecioklasiści z Pruchnika (30 osób)		
			razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
1.	<i>W zdrowym ciele zdrowy duch</i>	ZDROWIE	24	13	11	2	2	-	-	-	-	-	-	-	22	11	11
2.	<i>Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie</i>	BÓG	23	11	12	-	-	-	4	2	2	4	-	4	15	9	6
3.	<i>Prawdziwych przyjaciół poznajemy/poznaję się w biedzie</i>	PRZYJAŹŃ	13	6	7	-	-	-	-	-	-	1	1	-	12	5	7
4.	<i>Gość w dom/u, Bóg w dom/u</i>	BÓG	11	2	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	2	9
5.	<i>Zdrów/zdrowy jak ryba</i>	ZDROWIE	10	1	9	-	-	-	7	-	7	2	-	2	1	1	-
6.	<i>Na górze róże, na dole bez, a my się kochamy, jak kot i pies</i>	MIŁOŚĆ	4	1	3	1	-	1	-	-	-	-	-	-	3	1	2
	<i>Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy, jak dwa aniołki</i>	MIŁOŚĆ	4	-	4	-	-	-	2	-	2	-	-	-	2	-	2
7.	<i>Sport to zdrowie</i>	ZDROWIE	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
8.	<i>Bez Boga ani do proga</i>	BÓG	2	2	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	<i>Częste picie skraca życie</i>	ŻYCIE	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Miłość jest piękna, choć w serce kłuje, bardzo ją kocham i bardzo szanuję</i>	MIŁOŚĆ	2	-	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Raz się żyje</i>	ŻYCIE	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-
9.	<i>Bez pracy nie ma kołaczy</i>	PRACA	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	<i>Człowiek myśli, Pan Bóg kryśli</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	<i>Jeśli chcesz być kochanym, kochaj sam</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Kochaj róże, kochaj bratki, a najbardziej serce matki</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Końskie zdrowie</i>	ZDROWIE	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Kto rano wstaje, temu Pan Bóg</i>	BÓG	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-

	<i>daje</i>																
	<i>Kto się czubi, ten się lubi</i>	PRZYJAŹŃ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Lepsze serce gorące niż pieniędzy tysiące</i>	MIŁOŚĆ/ PIENIĄDZE	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Miłość jest piękna, piękniejsza od słońca, lecz tylko wtedy, gdy trwa do końca</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Na górze róże, na dole bzy, my się kochamy, jak ja i ty</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Na górze jabłka, na dole wiśnie, niech nasza przyjaźń nigdy nie przyśnie</i>	PRZYJAŹŃ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Niedaleko pada jabłko od jabłoni</i>	RODZINA	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Nie ten, kto z tobą tańczy, nie ten, kto się z tobą śmieje, a ten, kto z tobą płacze, jest twoim przyjacielem</i>	PRZYJAŹŃ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Przyjaciele są jak ciche anioły, które podnoszą, kiedy zapomniemy (!), że mamy własne skrzydła¹⁵⁸</i>	PRZYJAŹŃ	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Przyjaźń raz powzięta, na zawsze uśmiechnięta</i>	PRZYJAŹŃ	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	<i>Rodzina to największy skarb</i>	RODZINA	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Szlachetne zdrowie</i>	ZDROWIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej</i>	RODZINA	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Życie jest jak róża, mała lub duża, wędnie lub zakwita, zapada w sen lub wiosnę wita</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Życie to nie bajka, nie każdy o tym wie, bajkę można powtórzyć, życia niestety nie</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	SUMA		120	41	79	12	5	7	18	2	16	18	4	14	72	30	42

¹⁵⁸ Wypowiedź jest nieznacznie przekształconym cytatem za Antoine de Saint-Exupéry: *Przyjaciele są jak ciche anioły, które podnoszą nas, kiedy nasze skrzydła zapominają jak latać*. Doszłam jednak do wniosku, że warto ją uznać i przytoczyć.

Analizując powyższe odpowiedzi z uwzględnieniem zróżnicowania środowiskowego czwartoklasistów, możemy dostrzec, że ankietowani z **Ozimka** najczęściej przytaczali (po 2 wskazania) trzy teksty: przysłowie *W zdrowym ciele zdrowy duch*, powiedzenie *Częste picie skraca życie* i jeden wierszyk *Miłość jest piękna, choć w serce kłuje, bardzo ją kocham i bardzo szanuję*. Pozostałe teksty odnotowane przez dzieci stanowią jednostkowe przykłady.

Najczęściej wypowiedzi czwartoklasistów z Ozimka odnosiły się do: *miłości* (4 wypowiedzi), do *życia* i *zdrowia* (po 2 wypowiedzi), a pojedyncze odpowiedzi traktowały o takich wartościach, jak: *Bóg, pieniądze, przyjaźń* i *rodzina*.

Spora część uczniów podała więcej niż jeden tekst.

Wśród wypowiedzi dziewczynek z IV klasy szkoły podstawowej w Ozimku pojawiły się także takie, które wydają się swobodnymi wypowiedziami dzieci, wyrażającymi np. ich stosunek do wymienionych wartości, np.: *Miłość to piękne słowo po prostu Kochaj Kocham. Kochaj Przyjaźnij to słowo warto żyć. Rodzina, życie, piękno po prostu Kochać, całować Życie to piękno słowo po prostu warto żyć* (dz., IV kl.); *Bez Boga nie byłoby Ciebie* (dz., IV kl.) itp.

Niektórzy respondenci z Ozimka zanotowali kilka znanych przysłów lub wierszyków/powiedzonek niemających jednak związku z tematyką wartości będących w centrum naszego zainteresowania, np.: *Skromność i cnota droższe od złota* (dz., IV kl.). Również nie wszystkie z nich zostały zapisane zgodnie z oryginałem, np.: *Nie wszystko co złoto świeć (!) się* (dz., IV kl.). Jeden chłopiec napisał tekst nie na temat¹⁵⁹.

2 dziewczynki i 4 chłopców przyznało, że nie znało żadnych wierszyków ani powiedzonek o interesującej nas tematyce (odpowiedzi typu: *nie wiem, nie znam*). Jedna dziewczynka i jeden chłopiec nie napisali nic.

Natomiast w tekstach przytoczonych przez czwartoklasistów z **Mysłowic** dominował frazeologizm *Zdrów/zdrowy jak ryba* – przytoczono go 7 razy, czterokrotnie pojawiło się przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*, a dwukrotnie wierszyk (wpis do pamiętnika) *Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy, jak dwa aniołki*. Pozostałe wypowiedzi tej grupy badanych to jednostkowe przykłady.

Respondenci najczęściej przytaczali teksty dotyczące *zdrowia* (8 wypowiedzi), *Boga* (4 wypowiedzi), *przyjaźni* (3 wypowiedzi) oraz *miłości* (2 wypowiedzi), jedna odpowiedź dotyczyła wartości, jaką jest *życie*.

¹⁵⁹ Być może wymyślony przez siebie, a być może gdzieś zasłyszany lub przeczytany, który z założenia miał być zapewne tekstem humorystycznym: *Idzie mama z Jasiem do Kościoła. Mama mówi – „moja wina, moja wina”, Jaś mówi – „babci wina, babci wina”* (chł., IV kl.).

Kilkoro uczniów przytoczyło więcej niż jeden tekst.

Wśród odpowiedzi uczniów z IV klasy szkoły w Mysłowicach znalazły się i takie, które nie dotyczyły omawianych wartości, np. przysłowie: *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe* (dz., IV kl.) oraz jego zmodyfikowane wersje: *Nie mów bliźniemu, co tobie niemiłe* (dz., IV kl.) i *Nie życz bliźniemu jak siebie samemu* (dz., IV kl., Mysłowice); *Nie śmieć się dziadku z czyjegoś wypadku, bo dziadek się śmiał i tak samo miał* (2x dz., IV kl.), a nawet hasło reklamowe: *Pij mleko, będziesz wielki* (dz., IV kl.).

Jedna dziewczynka i jeden chłopiec podali niepełną wersję przysłowia dotyczącego przyjaźni: *Przyjaciół poznaje się w biedzie* (dz., IV kl.).

Jeden chłopiec i aż 9 dziewczynek nie wypowiedziało się w ogóle.

Z kolei tekstem wymienionym najczęściej (czterokrotnie) przez czwartoklasistów z **Brzęczkowic** było przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*, dwukrotnie pojawiły się odpowiedzi: *Raz się żyje* i *Zdrowy jak ryba*. Pozostałe przykłady to jednostkowe wypowiedzi uczniów.

Wspomniane przez uczniów teksty najczęściej dotyczyły: *Boga* (7 wypowiedzi), *życia i zdrowia* (po 3 wypowiedzi), *przyjaźni i rodziny* (po 2 wypowiedzi) oraz *miłości* (1 wypowiedź).

Wśród odpowiedzi czwartoklasistów z Brzęczkowic, pojawiły się i takie, które bardziej przypominały swobodne wypowiedzi uczniów: *Nie oceniaj ludzi po wyglądzie, tylko co się ma w środku* (chł., IV kl.) oraz takie, które nie do końca miały związek z interesującymi nas cnotami: *Nie czyń/rób drugiemu, co tobie niemiłe* (chł., i 3 dz., IV kl.), *Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz* (dz., IV kl.), *Gdyby kózka nie skakała, to by nóżki nie złamała* (chł., IV kl.), *Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada*.

Zdarzały się też odpowiedzi, w których ankietowani podawali niepełną wersję znanych im tekstów, np.: *Przyjaciół poznaje się w biedzie* (chł., IV kl.), *Szanuj bliźniego, jak siebie samego*¹⁶⁰ (dz., IV kl.).

Dwoje badanych w odpowiedzi na trzecie pytanie ankietowe podało tytuł wiersza *Samochwała* (chł. i dz., IV kl.).

1 dziewczynka i 2 chłopców nie wpisali żadnej odpowiedzi.

Tekstem najczęściej przytaczanym (aż 22 razy) przez uczniów klas IV z **Pruchnika** było przysłowie *W zdrowym ciele zdrowy duch*.

¹⁶⁰ Poprawna wersja brzmi: *Kochaj bliźniego swego, jak siebie samego*.

Również dosyć często (15 razy) respondenci wymieniali przysłowie: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* oraz *Prawdziwych przyjaciół poznajemy/pozna się w biedzie* (12 wskazań) i *Gość w dom/u, Bóg w dom/u* (11 razy). Trzykrotnie wśród odpowiedzi ankietowanych pojawiły się teksty: *Na górze róże, na dole bez, a my się kochamy jak kot i pies* oraz *Sport to zdrowie*, a dwukrotnie: *Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy jak dwa aniolki*. Pozostałe teksty wymienione przez dzieci stanowią jednostkowe przykłady.

Przytoczone przez badanych z Pruchnika przykłady dotyczyły takich wartości, jak: *Bóg i zdrowie* (aż po 26 wskazań), *przyjaźń* (12 wskazań), *miłość* (7 wskazań) i *praca* (1 wskazanie).

Spora liczba czwartoklasistów z Pruchnika podała po kilka przykładów tekstów. Nie wszystkie jednak były zgodne z oryginalnymi wersjami, np.: *Jak Bóg Kubie, tak on Bogu* (chł., IV kl.); *Prawdziwych przyjaciół nie zostawi się w biedzie* (chł., IV kl.), a część z nich w ogóle nie dotyczyła wspomnianych wartości, np. *Pij mleko, będziesz wielki* (dz. i 2 chl., IV kl.); *Za wysokie progi na twoje nogi* (2 dz. i chl., IV kl.).

Odpowiedzi szóstoklasistów

Większość, bo 27 odpowiedzi uczniów klas VI (16 odpowiedzi chłopców i 11 – dziewczynek) dotyczy przysłowia odnoszącego się do *Boga*: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*.

Trochę mniej – 23 respondentów (9 chłopców oraz 14 dziewczynek), wymieniło przysłowie traktujące o *przyjaźni* – *Prawdziwych przyjaciół poznajemy/pozna się w biedzie*.

Z kolei 11 respondentów (7 chłopców i 4 dziewczynki) wymieniło przysłowie mówiące o *miłości*: *Stara miłość nie rdzewieje*.

Niewiele mniej, bo 10 dziecięcych odpowiedzi (3 odpowiedzi chłopców i 7 odpowiedzi dziewczynek), dotyczy przysłowia mówiącego o *pracy*: *Bez pracy nie ma kołaczy*.

Natomiast 9 respondentów (7 chłopców i 2 dziewczynki) przytoczyło związek frazeologiczny traktujący o *zdrowiu*: *końskie zdrowie*.

8 ankietowanych (6 chłopców i 2 dziewczynki) przytoczyło zmodyfikowaną wersję powiedzenia *przebywać na łonie natury*, pisząc: *przebywać na łonie rodziny*. Taka sama liczba uczniów (po 4 przedstawicieli każdej z płci) wymieniła frazeologizm dotyczący *zdrowia*: *zdrowy/zdrów jak ryba*, a 4 badanych (1 chłopczyk i 3 dziewczynki) – *zdrowy jak rydz*.

Wśród odpowiedzi badanych trzykrotnie pojawiły się następujące teksty: przysłowia z leksemem *Bóg* (wskazane przez 1 chłopca i 2 dziewczynki) – *Gość w dom/u, Bóg w dom/u* i *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*, wierszyk traktujący o *miłości* (wskazany przez 2 chłopców i 1 dziewczynkę): *Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy jak dwa aniołki* oraz przysłowie odnoszące się do *zdrowia* (przytoczone przez 1 chłopca i 2 dziewczynki) – *W zdrowym ciele zdrowy duch*.

Pozostałe teksty przytoczone przez dzieci są jednostkowymi wypowiedziami (wymienionymi w sumie przez jedno lub maksymalnie przez dwoje respondentów).

Porównując wypowiedzi szóstoklasistów z wypowiedziami młodszych kolegów i koleżanek, można zauważyć, iż w odpowiedziach uczniów najstarszej z badanych grup znajduje się duża liczba różnorodnych wierszyków będących zarówno modnymi wpisami do pamiętników, np.: *Gdy śnieg będzie czarny, a wrona czerwona, wtedy nasza przyjaźń będzie skończona* (dz., VI kl., Mysłowice), jak i porzekadłami moralizującymi, np.: *Człowiek szuka miłości, bo w głębi serca wie, że tylko miłość może go uszczęśliwić* (dz. VI kl., Brzęczkowice) oraz tekstami humorystycznymi, np.: *Wiosna, lato, jesień, zima, u tatusia wiosny ni (!) ma* (chł. VI kl., Brzęczkowice).

Analizując wszystkie odpowiedzi szóstoklasistów, można wysnuć wniosek, iż oscylują one wokół takich wartości, jak: *Bóg* (40 wskazań), *zdrowie* (27 wskazań), *przyjaźń* (26 wskazań), *miłość* (24 wskazania), *praca* (10 wskazań), *rodzina* (9 wskazań), *życie* (8 wskazań) oraz *prawda* (1 wskazanie) i *pieniądze* (również 1 wskazanie).

Wszystkie odpowiedzi szóstoklasistów zostały zestawione w tabeli 45.:

Tabela 45.

Teksty traktujące o wartościach – odpowiedzi szóstoklasistów

Ranga	Teksty mówiące o wartościach	Wartość wspomniana w danym tekście	Liczba odpowiedzi														
			wszyscy badani szóstoklasiści (osób)			szóstoklasiści z Ozimka (22 osób)			szóstoklasiści z Mysłowic (28 osób)			szóstoklasiści z Brzęczkowic (17 osób)			szóstoklasiści z Pruchnika (27 osób)		
			razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
1.	<i>Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie</i>	BÓG	27	16	11	6	5	1	4	4	-	4	2	2	13	5	8
2.	<i>Prawdziwych przyjaciół poznajemy/poznaje się w biedzie</i>	PRZYJAŹŃ	23	9	14	12	9	3	-	-	-	4	-	4	7	-	7
3.	<i>Stara miłość nie rdzewieje</i>	MIŁOŚĆ	11	7	4	1	1	-	2	2	-	-	-	-	8	4	4
4.	<i>Bez pracy nie ma kołaczy</i>	PRACA	10	3	7	1	1	-	-	-	-	-	-	-	9	2	7
5.	<i>Końskie zdrowie</i>	ZDROWIE	9	7	2	-	-	-	4	3	1	1	-	1	4	4	-
6.	<i>Przebywać na łonie rodziny</i>	RODZINA	8	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	6	2
	<i>Zdrowy/zdrów jak ryba</i>	ZDROWIE	8	4	4	3	3	-	-	-	-	-	-	-	5	1	4
7.	<i>Zdrowy jak rydz</i>	ZDROWIE	4	1	3	-	-	-	1	-	1	2	-	2	1	1	-
8.	<i>Gość w dom/u, Bóg w dom/u</i>	BÓG	3	1	2	-	-	-	1	-	1	1	-	1	1	1	-
	<i>Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje</i>	BÓG	3	1	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1
	<i>Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy, jak dwa aniolki</i>	MIŁOŚĆ	3	2	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>W zdrowym ciele zdrowy duch</i>	ZDROWIE	3	1	2	1	1	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-
9.	<i>Gdy cię skłoni zła pokusa, schroń się wtedy u Jezusa, schroń się wtedy w jego słodkiej ranie, a pokusa wnet ustanie</i>	BÓG	2	-	2	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-
	<i>Jak trwoga, to do Boga</i>	BÓG	2	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-
	<i>Kiedy siedzisz przy zadaniu,</i>	MIŁOŚĆ	2	-	2	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-

	<i>nie myśl wtedy o kochaniu, bo zadanie nie wychodzi, a kochanie cię zawodzi</i>																
10.	<i>Bez Boga ani do proga</i>	BÓG	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Bóg jest miłością</i>	BÓG	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Bóg jest miłością mojego życia, o o o Panie mój</i>	BÓG	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	<i>Człowiek jest po to, aby kochać. Jeżeli nie kocha – nie żyje</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Człowiek szuka miłości, bo w głębi serca wie, że tylko miłość może go uszczęśliwić</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Gdy byłam nad rzeczką, bawiłam się beczką, Ciebie kochalam, do beczki wleciałam</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Gdy śnieg będzie czarny, a wrona czerwona, wtedy nasza przyjaźń będzie skończona</i>	PRZYJAŹŃ	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	<i>Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego</i>	PRZYJAŹŃ	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	<i>Kocham kogoś kochanego i nie mogę żyć bez niego</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	<i>Mijać się z prawdą</i>	PRAWDA	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	<i>Miłość jest jak trawa, na miernej ziemi zasiana jeszcze nie wyrosła, a już jest zdeptana</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Miłość jest ślepa</i>	MIŁOŚĆ	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
	<i>Miłość niejedno ma imię</i>	MIŁOŚĆ	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	<i>Papuzki nierozłączki</i>	PRZYJAŹŃ	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Przez żołądek do serca</i>	MIŁOŚĆ	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Raz się żyje</i>	ŻYCIE	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
	<i>Raz się żyje i raz umiera</i>	ŻYCIE	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-

<i>Ruch, to zdrowie, każdy ci to powie</i>	ZDROWIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
<i>Śmieć się przy ludziach, płacz tylko w ukryciu, bądź lekka w tańcu, ale nigdy w życiu</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
<i>Wiosna, lato, jesień, zima, u tatusia wiosny ni (!) ma</i>	PIENIĄDZE	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
<i>Wszędzie dobrze ale w domu najlepiej</i>	RODZINA	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Zdrowie jest tym czynnikiem, który dodaje wartości wszystkim zerom w życiu</i>	ZDROWIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
<i>Zdrowy, jak koń</i>	ZDROWIE	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
<i>Życie, jak w Madrycie</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
<i>Życie to nie bajka</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
<i>Życie to nie bajka, to ciężka walka</i>	ŻYCIE	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
<i>Życie to nie gra</i>	ŻYCIE	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Żyje się tylko raz</i>	ŻYCIE	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA		146	71	75	33	27	6	20	10	10	28	6	22	65	28	37	

W powyższej analizie uwzględniono także determinant środowiska.

I tak wśród odpowiedzi szóstoklasistów z **Ozimka** aż 12 razy odnotowano przysłowie: *Prawdziwych przyjaciół poznajemy/poznaje się w biedzie* (niektórzy pisali *Prawdziwych przyjaciół spotykamy w biedzie*), 6 razy: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*, 3 razy nieco zmodyfikowane wersje związku frazeologicznego: *Zdrów, jak ryba/Zdrowy jak ryba*, 2 razy wierszyk (wpis do pamiętnika): *Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy jak dwa aniołki*. Pozostałe teksty wymienione przez dzieci stanowią jednostkowe przykłady.

Najczęściej dzieci wpisywały teksty dotyczące: *przyjaźni* (12 razy), *Boga* (7 razy), *miłości* (6 razy), *zdrowia* (4 razy) i *życia* (2 razy). Jednostkowe przykłady stanowiły wypowiedzi dotyczące *pracy, przyjaźni i rodziny*.

Także w wypadku szóstoklasistów z **Ozimka** część ankietowanych podała więcej niż jeden tekst.

Wśród odpowiedzi pojawiły się też takie, które nieco odbiegały od oryginału, np. *Prawdziwych przyjaciół spotyka się w biedzie* (chł., VI kl.), *Jak ty Bogu, tak Bóg tobie*¹⁶¹ (chł., VI kl., Ozimek), *Przyszła trwoga, to do Boga*¹⁶² (dz., VI kl.); takie, które zdają się wymyślone przez dzieci *ad hoc*: *Życie to zdrowie. Miłość tobie dam* (chł., VI k.); *W życiu jak w zdrowiu, każdy lek ma znaczenie* (chł., VI kl.) oraz takie, które nie dotyczą wartości wspomnianych przeze mnie w poleceniu: *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe* (chł., VI kl.)

Jeden chłopiec nie udzielił żadnej odpowiedzi.

Natomiast tekstami najczęściej wymienianymi przez szóstoklasistów z **Mysłowic** były: przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* (4 wypowiedzi) oraz frazeologizm: *końskie zdrowie* (również 4 wypowiedzi). Dwukrotnie uczniowie wpisali wierszyki: *Gdy cię skłoni zła pokusa, schroń się wtedy u Jezusa, schroń się w Jego słodkiej ranie, a pokusa wnet ustanie i Kiedy siedzisz przy zadaniu, nie myśl wtedy o kochaniu, bo zadanie nie wychodzi, a kochanie cię zawodzi* oraz przysłowie: *Stara miłość nie rdzewieje*. Pozostałe teksty odnotowane przez respondentów stanowią jednostkowe przykłady.

Przytoczone przez respondentów fragmenty najczęściej dotyczyły takich wartości, jak: *Bóg* (7 wypowiedzi), *zdrowie* i *miłość* (po 5 wypowiedzi), *życie* (2 wypowiedzi), 1 tekst traktował o *przyjaźni*.

¹⁶¹ Ten tekst, błędnie podany, wydaje się kompilacją dwóch przysłów: *Jak ty komu, tak on tobie* (por. *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 148.) oraz *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* (por. *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 23.).

¹⁶² Poprawnie napisane przysłowie powinno brzmieć: *Jak trwoga, to do Boga* (por. *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 567.)

Wielu szóstoklasistów z Mysłowic w odpowiedzi na trzecie pytanie ankietowe wpisało różne wierszyki funkcjonujące jako wpisy do pamiętników. Nie wszystkie z nich wiązały się bezpośrednio z tematyką wartości, np.: *Śmiej się dużo, ucz się mało, na kartkówkach ściągaj śmiało, nie znaj, co to życia trud, kiedy trzeba, kłam jak z nut* (dz., VI kl.); *Wszystko w świecie przemija powoli, to co nas łączy, cieszy i boli, przemija radość, przemija cierpienie, ale na zawsze zostaje WSPOMNIENIE* (dz., VI kl.). Do przytoczonych przez uczniów przysłów, niezwiązanych z tematyką wartości, możemy zaliczyć: *Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz* (chł., VI kl., Mysłowice).

Zdarzyły się też odpowiedzi będące swobodnymi wypowiedziami uczniów, opartymi na ich własnych doświadczeniach, przemyśleniach, np.: *Życie jest krótkie* (chł., VI kl., Mysłowice); *po prostu życie* (chł., VI kl.).

1 dziewczynka i 3 chłopców nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Jeden szóstoklasista napisał: *nie wiem*, a pięcioro innych: *nie znam*.

Wśród odpowiedzi udzielonych przez szóstoklasistów z **Brzęczkowic** czterokrotnie pojawiły się przysłowia: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* i *Prawdziwych przyjaciół poznaje się/poznajemy w biedzie*. Dwukrotnie odnotowano takie teksty, jak: *Jak trwoga to do Boga; W zdrowym ciele zdrowy duch* i *zdrowy jak rydz*. Pozostałe wypowiedzi, choć liczne, stanowią jednostkowe przykłady.

Najczęściej uczniowie podawali teksty związane z *Bogiem* i ze *zdrowiem* (po 8 razy), nieco rzadziej pojawiały się wypowiedzi dotyczące *przyjaźni* (5 razy), następnie *miłości* (4 razy) i *życia* (4 razy). 1 tekst traktował o *pieniądzach*.

Nie wszystkie dziecięce wypowiedzi były stricte związane z interesującymi nas wartościami, np.: *Raz na wozie, raz pod wozem* (dz., VI kl.); *Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz* (chł., VI kl.).

Część tekstów przytoczonych przez ankietowanych była modyfikacją oryginału. Dzieciom zdarzało się coś pominąć lub dodać, zastąpić jeden wyraz innym itp., np.: *Najlepszych przyjaciół poznajemy w biedzie* (dz., VI kl.); *Przyjaciół poznaje się w biedzie* (dz., VI kl.); *Jak Bóg Kubie, tak Kuba Bogu* (dz., VI kl.).

Również w przypadku tej grupy badanych odnotowano przypadki nieudzielenia odpowiedzi (1 dziewczynka); natomiast 2 respondentów (chłopiec i dziewczynka) przyznało, że nie zna żadnych tekstów traktujących o wartościach.

Wśród odpowiedzi szóstoklasistów z **Pruchnika** najczęściej (13 razy) także pojawiło się przysłowie: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*.

9 razy uczniowie wymienili (również) przysłowie: *Bez pracy nie ma kołaczy*, ośmiokrotnie wpisane zostały 2 teksty: *przebywać na łonie rodziny i stara miłość nie rdzewieje*; siedmiokrotnie: *Prawdziwych przyjaciół poznajemy/poznaje się w biedzie*; pięciokrotnie: *zdrowy/zdrów jak ryba*; czterokrotnie: *końskie zdrowie*; dwukrotnie: *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*. Pozostałe przykłady tekstów podanych przez uczniów stanowią pojedyncze wypowiedzi.

Teksty przytoczone przez badaną grupę respondentów odnosiły się (w sensie metaforycznym lub dosłownym – w warstwie leksykalnej) do następujących wartości: *Boga* (18 wypowiedzi), *miłości i zdrowia* (po 10 wypowiedzi), *pracy* (9 wypowiedzi), *rodziny* (8 wypowiedzi), *przyjaźni* (7 wypowiedzi), *życia* (2 wypowiedzi) i *prawdy* (1 wypowiedź).

Również w wypadku tej grupy badanych większość respondentów podała po kilka przykładów tekstów. Część z nich była podana niezgodnie ze wzorem, np.: *Miłość ma dwa końce* (dz., VI kl.); *Jak ty Bogu, tak Bóg tobie* (chł., VI kl.); *Jak Bóg Kubie, tak Kuba Bogu* (dz., VI kl.); *Kto rano wstaje, ten się nie wyśpi* (dz., VI kl.).

Odnotowano też wypowiedź będącą raczej swobodną wypowiedzią dziecka: *Pomagać sobie w życiu* (chł., VI kl.) oraz wypowiedź niemającą bezpośredniego odniesienia do tematyki interesujących nas wartości: *Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta*.

Trzech chłopców napisało: *nie znam*, a jeden chłopiec pozostawił to pytanie ankietowe bez żadnej odpowiedzi.

Zestawienie odpowiedzi wszystkich ankietowanych

W celu podsumowania przyjrzyjmy się odpowiedziom wszystkich 300 ankietowanych osób (w tym 144 chłopców i 156 dziewcząt). Poniższa tabela zawiera zestawienie wszystkich odpowiedzi respondentów:

Tabela 46.

Teksty traktujące o wartościach – odpowiedzi **wszystkich** ankietowanych

Ranga	Teksty mówiące o wartościach	Rodzaj tekstu	Wartość wspomniana w danym tekście	Liczba wskazań	Odpowiedzi chłopców	Odpowiedzi dziewczynek
1.	<i>Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie</i>	przysłowie	BÓG	96	46	50
2.	<i>Prawdziwych przyjaciół poznaje się/ poznajemy w biedzie</i>	przysłowie	PRZYJAŹŃ	65	27	38
3.	<i>W zdrowym ciele zdrowy duch</i>	przysłowie	ZDROWIE	32	16	16
4.	<i>Zdrów/zdrowy jak ryba</i>	frazeologizm	ZDROWIE	26	8	18
5.	<i>Gość w dom/u, Bóg w dom/u</i>	przysłowie	BÓG	15	4	11
6.	<i>Końskie zdrowie</i>	frazeologizm	ZDROWIE	14	8	6
7.	<i>Bez pracy nie ma kołaczy</i>	przysłowie	PRACA	12	4	8
	<i>Stara miłość nie rdzewieje</i>	przysłowie	MIŁOŚĆ	12	7	5
8.	<i>Przebywać na łonie rodziny</i>	frazeologizm	RODZINA	8	6	2
9.	<i>Bez Boga ani do proga</i>	przysłowie	BÓG	7	3	4
	<i>Jak trwoga, to do Boga</i>	przysłowie	BÓG	7	3	4
10.	<i>Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje</i>	przysłowie	BÓG	5	1	4
	<i>Na górze róże, na dole fiołki, a my się kochamy jak dwa aniołki</i>	wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	5		5
	<i>Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej</i>	przysłowie	RODZINA	5	1	4
11.	<i>Miłość jest ślepa</i>	przysłowie	MIŁOŚĆ	4	1	3
	<i>Na górze róże, na dole bez, a my się kochamy jak kot i pies</i>	wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	4	1	3
	<i>Zdrowy jak rydz</i>	frazeologizm	ZDROWIE	4	1	3
12.	<i>Grun to rodzina/rodzinka</i>	tytuł: filmu, programu telewizyjnego i piosenki	RODZINA	3	2	1
	<i>Mijać się z prawdą</i>	frazeologizm	PRAWDA	3	1	2
	<i>Miłuj/kochaj bliźniego swego jak siebie samego</i>	przysłowie i cytaty z Biblii	MIŁOŚĆ	3	1	2
	<i>Raz się żyje</i>	powiedzenie	ŻYCIE	3	1	2
	<i>Rodzina to (największy) skarb</i>	powiedzenie	RODZINA	3		3
	<i>Sport to zdrowie</i>	powiedzenie	ZDROWIE	3		3
13.	<i>Częste pisanie skraca życie</i>	przysłowie	ŻYCIE	2	2	
	<i>Gdy cię skłoni zła pokusa, schroń się wtedy u Jezusa, schroń się w Jego słodkiej ranie, a pokusa wnet ustanie</i>	wierszyk o podłożu religijnym	BÓG	2	-	2
	<i>Kiedy siedzisz przy zadaniu, nie myśl wtedy o kochaniu, bo zadanie nie wychodzi, a kochanie cię zawodzi</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	2	-	2
	<i>Miłość ci wszystko wybaczy</i>	powiedzenie i tytuł piosenki	MIŁOŚĆ	2	2	-
	<i>Miłość jest piękna, choć w serce kłuje, bardzo ją kocham i bardzo szanuję</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	2	-	2
	<i>Życie jak w Madrycie</i>	powiedzenie	ŻYCIE	2		2
	<i>Życie to nie bajka</i>	powiedzenie	ŻYCIE	2	1	1
	<i>Żyć nie umierać</i>	powiedzenie	ŻYCIE	2	1	1
	<i>Bóg jest miłością</i>	tytuł pieśni religijnej, sformułowanie używane w	BÓG	1	1	-

14.		praktyce religijnej				
	<i>Bóg jest miłością mojego życia, o o o Panie mój</i>	słowa pieśni religijnej	BÓG	1	1	-
	<i>Co Bóg złączył, człowiek niech nie rozdziela</i>	słowa przysięgi małżeńskiej	BÓG	1	1	-
	<i>Człowiek jest po to, aby kochać. Jeżeli nie kocha – nie żyje</i>	cytat za Vienetem	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Człowiek myśli, Pan Bóg kryśli</i>	powiedzenie	BÓG	1	1	
	<i>Człowiek szuka miłości, bo w głębi serca wie, że tylko miłość może go uszczęśliwić</i>	cytat za Janem Pawłem II	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Gdy byłam nad rzeczką bawiłam się beczką, ciebie kochałam, do beczki wleciałam</i>	wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Gdy śnieg będzie czarny, a wrona czerwona, wtedy nasza przyjaźń będzie skończona</i>	wpis do pamiętnika	PRZYJAŹŃ	1	-	1
	<i>Gdzie miłość i zgoda panuje, tam szczęście swe gniazdko buduje</i>	powiedzenie	MIŁOŚĆ	1	1	
	<i>Jaka praca taka płaca</i>	przysłowie	PRACA	1	-	1
	<i>Jak Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko inne jest na właściwym miejscu</i>	cytat za św. Augustynem z Hippony	BÓG	1	1	-
	<i>Jak u Pana Boga za piecem</i>	przysłowie	BÓG	1	1	-
	<i>Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego</i>	cytat, motto trzech muszkieterów	PRZYJAŹŃ	1	1	-
	<i>Jeśli chcesz być kochanym, kochaj sam</i>	cytat za Seneką Młodszym	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Kochaj różę, kochaj bratki, a najbardziej serce matki</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Kocham kogoś kochanego i nie mogę żyć bez niego</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Kto się lubi, ten się czubi</i>	przysłowie	PRZYJAŹŃ	1	-	1
	<i>Miłość jest jak trawa, na miernej ziemi zasiana jeszcze nie wyrosła, a już jest zdeptana</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Miłość jest piękna, piękniejsza od słońca, lecz tylko wtedy, gdy trwa do końca</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Miłość niejedno ma imię</i>	powiedzenie	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Miłość to nie bajka, bajka to sen. Pamiętaj o tym, że kocham Cię</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Na górze jabłko, na dole wiśnie, niech nasza przyjaźń nigdy nie przyśnie</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	PRZYJAŹŃ	1	-	1
	<i>Na górze różę, na dole bzy, my się kochamy, jak ja i ty</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	MIŁOŚĆ	1	-	1
	<i>Niedaleko pada jabłko od jabłoni</i>	przysłowie	RODZINA	1	-	1
	<i>Nie ten, kto z tobą tańczy, nie ten, kto się z tobą śmieje, a ten, kto z tobą płacze, jest twoim przyjacielem</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	PRZYJAŹŃ	1	-	1
	<i>Pan Bóg kocha takie dziatki, co słuchają ojca, matki</i>	powiedzenie	BÓG	1	-	1
	<i>Papuzki nierozłączki</i>	frazologizm	MIŁOŚĆ/ PRZYJAŹŃ	1	1	-
	<i>Prawda w oczy kole</i>	frazologizm	PRAWDA	1	-	1
	<i>Przez żołądek do serca</i>	powiedzenie	MIŁOŚĆ	1	1	-
	<i>Przyjaciele są jak ciche anioły, które podnoszą, kiedy <u>zapomniemy (!)</u>, że mamy własne skrzydła</i>	cytat za Antoine de Saint-Exupéry'm	PRZYJAŹŃ	1		1
	<i>Przyjaźń aż po grób</i>	powiedzenie	PRZYJAŹŃ	1	1	-

<i>Przyjaźń raz powzięta, na zawsze uśmiechnięta</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	PRZYJAŹŃ	1	1	-
<i>Raz się żyje i raz umiera</i>	powiedzenie	ŻYCIE	1	1	-
<i>Ruch to zdrowie, każdy ci to powie</i>	powiedzenie	ZDROWIE	1		1
<i>Strzeżonego Pan Bóg strzeże</i>	przysłowie	BÓG	1	1	-
<i>Szlachetne zdrowie</i>	cytat, słowa zaczerpnięte z fraszki J. Kochanowskiego pt. „Na zdrowie”	ZDROWIE	1	-	1
<i>Śmiech to zdrowie</i>	powiedzenie	ZDROWIE	1	1	-
<i>Śmiej się przy ludziach, płacz tylko w ukryciu, bądź lekka w tańcu, ale nigdy w życiu</i>	wpis do pamiętnika	ŻYCIE	1	-	1
<i>Widzieć miłość w czyichś oczach</i>	powiedzenie	MIŁOŚĆ	1	1	-
<i>Wiosna, lato, jesień, zima, u tatusia forsy ni ma</i>	wierszyk humorystyczny, najprawdopodobniej zaczerpnięty z serialu telewizyjnego, pt. „Świat według Kiepskich”	PIENIĄDZE	1	1	-
<i>W rodzinie nikt nie zginie</i>	powiedzenie	RODZINA	1	1	-
<i>W życiu piękne są tylko chwile</i>	powiedzenie i tytuł piosenki zespołu „Dżem”	ŻYCIE	1	-	1
<i>Zdrowie jest tym czynnikiem, który dodaje wartości wszystkim zerom w życiu</i>	cytat za Bernardem Fontenelle	ZDROWIE	1	-	1
<i>Zdrowy jak koń</i>	frazelogizm	ZDROWIE	1	1	-
<i>Z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciu</i>	powiedzenie	RODZINA	1	1	-
<i>Życie jest jak róża, mała lub duża, więdnie lub zakwita, zapada w sen lub wiosnę wita</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	ŻYCIE	1	-	1
<i>Życie to nie bajka, nie każdy o tym wie, bajkę można powtórzyć, życia niestety nie</i>	wierszyk, wpis do pamiętnika	ŻYCIE	1	-	1
<i>Życie to nie bajka, to ciężka walka</i>	powiedzenie	ŻYCIE	1	-	1
<i>Życie to nie gra</i>	powiedzenie i tytuł piosenki zespołu PWRD	ŻYCIE	1	1	-
<i>Żyje się tylko raz</i>	powiedzenie	ŻYCIE	1	-	1
SUMA			405	169	236

Analizując odpowiedzi wszystkich ankietowanych, najwięcej uczniów, bo aż 96 na 300 badanych (46 chłopców i 50 dziewczynek) podało przysłowie *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*.

Nieco rzadziej, bo 65 razy (27 wskazań chłopców i 38 wskazań dziewcząt) pojawiło się przysłowie *Prawdziwych przyjaciół poznaje się/poznajemy w biedzie*.

Na trzecim miejscu pod względem częstotliwości uczniowskich odpowiedzi, widnieje – także przysłowie – *W zdrowym ciele zdrowy duch*; takiej odpowiedzi udzieliło 32 respondentów (16 chłopców i 16 dziewczynek).

26 ankietowanych (8 chłopców i 18 dziewcząt) podało frazeologizm *Zdrów/zdrowy jak ryba*, 15 badanych (4 chłopców i 11 dziewczynek) wpisało przysłowie *Gość w dom/u, Bóg w dom/u*.

Nieco mniej, bo 14 respondentów (8 chłopców i 6 dziewcząt) podało wyrażenie frazeologiczne *końskie zdrowie*.

Na siódmym miejscu, wśród znanych dzieciom tekstów traktujących o wartościach, uplasowały się - wpisane po 12 razy - 2 przysłowia: *Bez pracy nie ma kołaczy* (odnotowane przez 4 chłopców i 8 dziewcząt) oraz *Stara miłość nie rdzewieje* (zapisane przez 7 chłopców i 5 dziewczynek).

8 ankietowanych (6 chłopców i 2 dziewczynki) przytoczyło frazeologizm *przebywać na łonie rodziny*.

Po 7 wskazań uzyskały 2 przysłowia dotyczące Boga: *Bez Boga ani do proga* (wpisane przez 3 chłopców i 4 dziewczynki) oraz *Jak trwoga, to do Boga* (również wpisane przez 3 chłopców i 4 dziewczynki).

Pięciokrotnie w odpowiedzi na trzecie pytanie ankietowe pojawiły się następujące teksty: przysłowie *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje* (odnotowane przez 1 chłopca i 4 dziewczynki), wpis do pamiętnika – *Na górze róże na dole fiołki, a my się kochamy jak dwa aniolki* (zanotowany przez 5 dziewczynek) oraz ponownie przysłowie – *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej* (podane przez 1 chłopca i 4 dziewczynki).

Dla porządku przytoczę dalsze pozycje na liście tekstów użytych przez dzieci. 3 kolejne teksty dotyczące wartości zostały **czterokrotnie** wpisane przez respondentów (każdy z nich odnotowany został przez 1 chłopca i 3 dziewczynki), są to: przysłowie *Miłość jest ślepa*, kolejny wpis do pamiętnika – *Na górze róże, na dole bez, a my się kochamy jak kot i pies* oraz frazeologizm *zdrowy jak rydz*. Wśród uczniowskich odpowiedzi na trzecie pytanie ankietowe **trzykrotnie** ukazało się sześć tekstów, a mianowicie: *Grunt to rodzina/rodzinka*¹⁶³ (odnotowany przez 2 chłopców i 1 dziewczynkę), związek frazeologiczny *mijać się z prawdą* (wpisany przez 1 chłopca i 2 dziewczynki), przysłowie *Miłuj/kochaj bliźniego swego jak siebie samego* (przypomniane przez 1 chłopca i 2 dziewczynki), którego korzeni możemy

¹⁶³ *Grunt to rodzinka* – tytuł filmu z 2004r., w reżyserii Alaina Berberiana, z Jeanem Reno i Christianem Clavierem w rolach głównych oraz tytuł programu telewizyjnego (talk show) emitowanego na antenie Polsat Cafe i prowadzonego przez Ewelinę Kopic, a następnie przez Agnieszkę Popielewicz, a także tytuł piosenki wykonywanej m.in. przez Stanisława Grzesiuka.

dopatrywać się w Biblii – *Powiedziano: będziesz miłował bliźniego swego* (...) Mat. V, 43 oraz powiedzenia: *raz się żyje* (zanotowane przez 1 chłopca i 2 dziewczynki), *rodzina to (największy) skarb* (wskazane przez 3 dziewczynki) i *sport to zdrowie* (podane również przez 3 dziewczynki). Do tekstów, które zostały wpisane przez **dwoje** respondentów możemy zaliczyć: przysłowie *Częste picie skraca życie* (wpisane przez 2 chłopców), wierszyk o podłożu religijnym: *Gdy cię skłoni zła pokusa, schroń się wtedy u Jezusa, schroń się w Jego słodkiej ranie, a pokusa wnet ustanie* (podany przez 2 dziewczynki), wierszyk (funkcjonujący być może jako wpis do pamiętnika): *Kiedy siedzisz przy zadaniu, nie myśl wtedy o kochaniu, bo zadanie nie wychodzi, a kochanie cię zawodzi* (wpisany przez 2 dziewczynki); powiedzenie *Miłość ci wszystko wybaczy*¹⁶⁴ (zanotowane przez 2 chłopców), kolejny wpis do pamiętnika: *Miłość jest piękna, choć w serce kłuje, bardzo ją kocham i bardzo szanuję* (wpisany przez 2 dziewczynki) oraz powiedzenia dotyczące życia: *życie jak w Madrycie* (podane przez 2 dziewczynki); *życie to nie bajka* (napisane przez 1 chłopca i 1 dziewczynkę) i *żyć nie umierać* (odnotowane także przez 1 chłopca i 1 dziewczynkę). Pozostałe teksty wpisane przez ankietowanych to jednostkowe egzemplarze uczniowskich odpowiedzi.

Analiza uczniowskich odpowiedzi pozwala stwierdzić, że część respondentów zrozumiała polecenie bardzo dosłownie. Nie wszystkie teksty przytoczone przez dzieci traktują bowiem o danej wartości, odwołują się do metaforycznego znaczenia tekstu, lecz niektóre odnoszą się do poszczególnych cnót jedynie w warstwie leksykalnej, np.: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*¹⁶⁵; *Gość w dom/u, Bóg w dom/u*; *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*; *Raz się żyje*; *Częste picie skraca życie*; *Kiedy siedzisz przy zadaniu, nie myśl wtedy o kochaniu, bo zadanie nie wychodzi, a kochanie cię zawodzi*; *Żyć nie umierać*. Egzemplifikacje świadczące o odnoszeniu się dzieci do dosłownego znaczenia sensu tekstu możemy dostrzec w odpowiedziach badanych w każdej grupie wiekowej. Tego typu przykłady pojawiają się w odpowiedziach ankietowanych pochodzących ze wszystkich miast objętych badaniami.

Celem pytania 3. Było zwrócenie uwagi respondentów na teksty mówiące o wskazanych wartościach. Odpowiedzi wszystkich dzieci nie zawsze spełniają ten cel. Pozwalają one jednak (i te, które rzeczywiście traktują o wartościach, jak i te, które odnoszą się do nich jedynie w warstwie leksykalnej) stwierdzić, że w znanych dzieciom tekstach

¹⁶⁴ *Miłość ci wszystko wybaczy* – tytuł utworu napisanego w 1933 roku przez Juliana Tuwima, a śpiewanego przez Hannę Ordonównę, a także tytuł filmu z 1981r., w reżyserii Janusza Rzeszewskiego będącego historią życia i kariery wspomnianej wcześniej artystki.

¹⁶⁵ Przypomnijmy, że jest to tekst najczęściej przytaczany przez ankietowanych.

pojawiało się w sumie 9 nazw wartości, czyli : *Bóg, zdrowie, przyjaźń, miłość, rodzina, życie, praca, prawda i pieniądze*. Trzy ostatnie z wymienionych nazw wartości pojawiły się dodatkowo, gdyż – przypomnijmy – ankietowani zostali poproszeni o wymienienie tekstów mówiących o sześciu wartościach – *Bogu, rodzinie, życiu, zdrowiu, miłości i przyjaźni*.

Najczęściej (w aż 140 wypowiedziach) wystąpił leksem **Bóg**; uczniowie podali przy tym: 9 przysłów/powiedzeń (pojawiły się one aż 134 razy), 1 wierszyk o tematyce religijnej (został podany dwukrotnie), 1 cytat (za św. Augustynem z Hippony), 1 tytuł pieśni religijnej, słowa pieśni religijnej (pojawiają się 1 raz), a nawet słowa przysięgi małżeńskiej (również występują 1 raz).

Nieco rzadziej uczniowskie odpowiedzi związane były ze **zdrowiem** (wartość ta pojawiła się w 84 tekstach). Respondenci wymienili tutaj: 4 przysłowia/powiedzenia (znalazły się one w sumie w 37 wypowiedziach), 4 związki frazeologiczne (pojawiły się w 45 odpowiedziach) oraz – 1-krotnie – fragment fraszki i cytat.

W 73 tekstach przytoczonych przez badanych pojawiło się słowo **przyjaźń**. Były to: 3 przysłowia (wystąpiły one w 67 wypowiedziach), 5 wpisów do pamiętnika (przytoczonych w pięciu uczniowskich wypowiedziach) oraz 2 cytaty (pojawiające się w 2 odpowiedziach).

Wartością będącą na czwartym miejscu pod względem występowania w tekstach przytoczonych przez respondentów jest **miłość**. Pojawiła się ona łącznie w 49 tekstach: w 8 przysłowiach (zostały one odnotowane w 25 wypowiedziach), 11 wpisach do pamiętnika (wystąpiły w 20 wypowiedziach), 3 cytatach (pojawiły się w 3 odpowiedziach) i w 1 związku frazeologicznym.

22 razy ankietowani pisali o **rodzinie**, podali przy tym: 5 przysłów (pojawiły się one w 11 wypowiedziach), 1 związek frazeologiczny (został przytoczony w 8 odpowiedziach) i 1 tytuł (który wystąpił w 3 wypowiedziach).

W dalszej kolejności napisane przez badanych teksty (19) zawierały leksem **życie**. Odwołując się do tej cnoty uczniowie wymienili: 8 przysłów (podanych w 14 wypowiedziach), 3 wpisy do pamiętnika (przytoczone w 3 odpowiedziach) i 2 tytuły piosenek, które funkcjonują jednocześnie jako powiedzenia¹⁶⁶ (zostały przytoczone w 2 wypowiedziach).

13 tekstów, które znalazły się w odpowiedziach na trzecie pytanie ankietowe, dotyczyło **pracy**. Uczniowie pisali o tej wartości wymieniając 2 przysłowia.

¹⁶⁶ W *życiu piękne są tylko chwile* i *Życie to nie gra*.

Badani wypowiedzieli się też o wartości, jaką jest **prawda** (w 4 tekstach), wpisując 2 frazeologizmy traktujące o tej wartości.

Jednokrotnie natomiast wspomniano o **pieniądzach** przytaczając w tym celu krótki humorystyczny wierszyk.

Z powyższego zestawienia jasno wynika, iż ankietowanym uczniom znane są teksty mówiące o wartościach, a jak się okazało po głębszej analizie uczniowskich odpowiedzi – także takie, które jedynie w warstwie leksykalnej się do nich odnoszą. Świadczy to o dosłownym rozumieniu tekstów przez dzieci. Oto jakie teksty pojawiały się w dziecięcych wypowiedziach:

- przysłowia/powiedzenia (w sumie wymieniono 39 różnych przysłów, które były obecne aż w **301** wypowiedziach);
- związki frazeologiczne (uczniowie pochwalili się znajomością 8 frazeologizmów, które wymienione zostały **58** razy);
- wpisy do pamiętników (27 razy wymieniono **18** różnych wpisów do pamiętników);
- cytaty (respondenci wykazali się znajomością **10** cytatów – w tym: 8 cytatów literackich, każdy z nich wymieniony był 1 raz; 1 wierszyka humorystycznego i 1 wierszyka religijnego);
- tytuły (**4** razy pojawiły się 2 tytuły piosenek/pieśni, filmów, czy też programów telewizyjnych);
- tytuły piosenek, które funkcjonują też jako powiedzenia (dzieci wymieniły **3** różne tytuły – każdy pojawił się jednokrotnie);
- słowa pieśni religijnej (**1** raz);
- słowa zaczerpnięte z treści przysięgi małżeńskiej (**1** raz).

Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, iż ankietowani uczniowie wykazują się znajomością przysłów, powiedzeń (porzekadeł ludowych), nieobce są im też popularne związki frazeologiczne. Zaskakuje także bogactwo podanych przez dzieci wpisów do pamiętnika, zapisanych głównie przez dziewczynki (tylko 1 wpis zanotowany został przez chłopca¹⁶⁷) – co nie dziwi, gdyż dziewczynki¹⁶⁸ będące w wieku naszych respondentek bardzo chętnie zakładają pamiętniki, w których gromadzą wpisy od przyjaciół. Miłym zaskoczeniem okazało się podanie przez respondentów kilku cytatów literackich.

¹⁶⁷ W sumie 144 chłopców wzięło udział w badaniu.

¹⁶⁸ 26 na 156 ankietowanych dziewczynek wpisało tekst będący wpisem z pamiętnika.

W odpowiedziach uczniowskich pojawiały się odniesienia do życia religijno-kościelnego, rzadziej do znanych im tytułów utworów muzycznych itp.

Można przypuszczać, iż znajomość takich, a nie innych tekstów traktujących o wartościach uwarunkowana jest religijnie, społecznie i kulturowo. Żyjemy w kraju, w którym zdecydowana większość społeczeństwa to zadeklarowani katolicy, więc stąd może pochodzić częsta frekwencja w uczniowskich odpowiedziach tekstów zawierających leksem *Bóg*. Teksty odnoszące się do *Boga* czy *przyjaźni* są także często tematem lekcji języka polskiego, co również tłumaczy tak dobrą znajomość tych przytoczeń. Jak widać w pamięci tekstowej uczniów nie ma śladów globalnych trendów i ponowoczesnego świata bez wartości.

Zaskakuje duża liczba tekstów odnoszących się do *zdrowia*, można by się bowiem spodziewać, że dzieci w wieku ankietowanych nie przywiązują jeszcze wagi do tej wartości.

Nie dziwi natomiast dość duża liczba tekstów odnoszących się do *przyjaźni* i *miłości* – trzecio-, czwarto- i szóstoklasiści bardzo chętnie uczestniczą w życiu społecznym grupy rówieśniczej, nawiązują nowe znajomości, zaprzyjaźniają się ze sobą. Starsi respondenci mogą powoli zaczynać interesować się płcią przeciwną i przeżywać pierwsze miłości.

Dziwić może natomiast dopiero piąte miejsce *rodziny* i jej brak w pamięci werbalnej. Choć z drugiej strony, można się było spodziewać, iż życie we współczesnym społeczeństwie konsumpcyjnym, obserwowanie codziennego pośpiechu, potrzeby dążenia do ideału, osiągania sukcesów i zarabiania pieniędzy, sprawi, iż wartość, jaką jest *rodzina*, zejdzie na plan dalszy, co będzie się wiązało z rzadszym przytaczaniem tekstów o niej traktujących.

Przypomnijmy, że pojawiło się też kilka tekstów odnoszących się do *pracy* i *pieniędzy* – choć ankietowani nie byli proszeni o wymienienie tekstów mówiących o tych wartościach.

Znajomość tekstów potwierdza też, że dziecięcy system wartości funkcjonuje wśród ustalonych wartości i ma ugruntowany szczyt hierarchii wartości – cnotę transcendentną.

6.2.7. Uczniowska interpretacja wybranych przysłów i związków frazeologicznych

Trzecie pytanie ankietowe dotyczyło dziecięcej znajomości tekstów traktujących o wartościach (między innymi znajomości przysłów i związków frazeologicznych). Natomiast pytanie szóste miało na celu sprawdzenie umiejętności interpretacji wybranych przysłów i frazeologizmów¹⁶⁹. Teksty zaproponowane uczniom do analizy zostały wyselekcjonowane na podstawie drugiej części badań pilotażowych, która szczegółowo została opisana w rozdziale 6.1.2. niniejszej rozprawy. Przypomnę tylko, że we wspomnianej ankiecie próbnej członkowie grupy badawczej (30 czwartoklasistów z jednej ze szkoły podstawowej w Katowicach) zostali zobligowani do zinterpretowania trzech przysłów (*Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie*, *Miłość jest ślepa*, *Bez pracy nie ma kołaczy*) oraz czterech związków frazeologicznych (*wyrzucać pieniądze w błoto*, *końskie zdrowie*, *sprawa życia i śmierci*, *mijać się z prawdą*). Na podstawie ich wypowiedzi wyselekcjonowałam te teksty, których interpretacja przysporzyła najmniej problemów. Weszły one w skład szóstego pytania ankietowego, a mianowicie były to:

- przysłowie: *Bez pracy nie ma kołaczy*,
- frazeologizm: *końskie zdrowie*.

Wszystkie wypowiedzi ankietowanych zostały zestawione w tabelach uwzględniających ustalone dla badań determinanty.

Wszystkie wypowiedzi, podobnie jak to uczyniono w rozdział 6.1.2, teraz także pogrupowano na odpowiedzi poprawne, całkowicie błędne oraz częściowo trafne¹⁷⁰. W poniższych zestawieniach tabelarycznych sygnalizowane są również braki poszczególnych interpretacji, a także uwzględniane są inne wypowiedzi uczniów (np. *nie rozumiem*, *nie wiem*). Przytaczane są dokładne odpowiedzi uczniów, poprawiano jedynie błędy ortograficzne.

¹⁶⁹ Treść polecenia: *Jak rozumiesz poniższe sformułowania? Spróbuj swoimi słowami napisać, co one znaczą* (por. aneks, zał. 3.).

¹⁷⁰ Koniecznie trzeba zaznaczyć, że kwalifikowanie odpowiedzi respondentów pod względem ich poprawności interpretacyjnej było częściowo czynnością subiektywną – opartą na moich odczuciach dotyczących zgodności uczniowskich wypowiedzi z ich słownikowym znaczeniem (przytoczonym za *Wielkim Słownikiem frazeologicznym...*). Być może, inny badacz niektóre z odpowiedzi zakwalifikowałby nieco inaczej. Niemniej jednak starałam się podejść do mojej pracy rzetelnie i poszczególne wypowiedzi ankietowanych grupowałam bardzo starannie, w zgodzie z własnym przekonaniem o całkowitej, częściowej lub o zupełnym braku ich poprawności pod względem interpretacyjnym (biorąc oczywiście pod uwagę zdolności interpretacyjne uczniów w określonym przedziale wiekowym).

Analizę uczniowskich wypowiedzi dotyczących poszczególnych sformułowań rozpoczniemy od przypomnienia prawidłowej interpretacji przysłów i frazeologizmów (podanej już w rozdz. 6.1.2.).

6.2.7.1. Przysłowie

I tak prawidłowa interpretacja przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* dowodzi tego, że aby coś osiągnąć, trzeba najpierw na to zapracować. Błędne interpretacje uczniów były konsekwencją dosłownego rozumienia treści przysłowia przez ankietowanych. Częściowy błąd polegał na dosłownym rozumieniu jednego członu (np. *pracy* lub *kołaczy*). Natomiast poprawne rozumienie przysłowia – według słownika – dowodzi, iż „trzeba pracować, żeby coś osiągnąć, mieć jakieś korzyści”¹⁷¹. Leksem *praca* rozumiany jest zatem jako nakład pracy, (trud, wysiłek, a nie *mieć pracę*), a *kołacze* – to sukces, zysk, niekoniecznie materialny (rozumienie w znaczeniu materialnym jest tylko częściowo trafne). Niektóre uczniowskie interpretacje nasuwają wątpliwość co do tego, jak ich autorzy rozumieją *pracę* oraz *kołacze*. Na podstawie kontekstu całej wypowiedzi starałam się wywnioskować, czy dane znaczenie mogę zakwalifikować jako przenośne, czy nie. Jeżeli uczeń nie dał wyraźnego dowodu na dosłowne rozumienie przez niego obydwu leksemów, odpowiedź kwalifikowałam jako poprawną.

Odpowiedzi trzecioklasistów

W tabeli 47. przedstawiam rezultaty interpretacji trzecioklasistów.

Jak wynika z analizy dziecięcych odpowiedzi, 5 osób (dziewczynek) na 13 ankietowanych z **Ozimka** prawidłowo zinterpretowało podane przysłowie, 1 dziewczynka podała całkowicie nieprawidłową interpretację, a 3 dziewczynki – częściowo poprawnie rozumiały to sformułowanie. 4 osoby (2 chłopcy i 2 dziewczynki) nie wpisały żadnej odpowiedzi.

Dość dużo, bo 11 na 26 ankietowanych trzecioklasistów z **Mysłowic** (w tym 8 chłopców i 3 dziewczynki) poprawnie zinterpretowało podaną frazę. Tylko 3 osoby (1

¹⁷¹ *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 394.

chłopiec i 2 dziewczynki) błędnie rozumiały to przysłowie. Natomiast 5 respondentów (4 chłopców i 1 dziewczynka) podało częściowo akceptowalną odpowiedź, a aż 7 badanych (3 chłopców i 4 dziewczynki) nie udzieliło jej wcale.

Jak wynika z analizy zebranego materiału, 13 na 29 ankietowanych trzecioklasistów z **Brzęczkowic** (8 chłopców i 5 dziewczynek) poprawnie zinterpretowało podany tekst. Tylko 4 badanych (po 2 badanych każdej z płci) podało interpretacje niezgodne z rzeczywistym znaczeniem przysłowia. Natomiast wypowiedzi 10 ankietowanych (3 chłopców i 7 dziewczynek) częściowo były możliwe do zaakceptowania. 1 dziewczynka w ogóle nie udzieliła odpowiedzi, a 1 chłopczyk napisał *nie wiem*.

Spośród 30 ankietowanych trzecioklasistów z **Pruchnika**, 14 uczniów (6 chłopców i 8 dziewczynek) potrafiło poprawnie zinterpretować interesującą nas frazę. 8 osób (5 chłopców i 3 dziewczynki) podało całkowicie błędne eksplikacje, natomiast 4 respondentów (po 2 przedstawicieli każdej z płci) wpisało częściowo poprawne interpretacje. 2 badanych (1 chłopczyk i 1 dziewczynka) nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a 2 dziewczynki napisały: *nie wiem*.

Reasumując, niemalże połowa, bo 43 na 98 **wszystkich ankietowanych trzecioklasistów** (22 chłopców i 21 dziewczynek), poradziło sobie z interpretacją przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy*. 16 badanych (po 8 przedstawicieli każdej z płci) podało całkowicie niepoprawne odpowiedzi, a 22 respondentów (9 chłopców i 13 dziewczynek) częściowo poprawnie zinterpretowało wskazany tekst.

14 trzecioklasistów (6 chłopców i 8 dziewczynek) nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a 3 badanych (1 chłopak i 2 dziewczynki) odpowiedziało: *nie wiem*. W tabeli 47. możemy zobaczyć przykładowe odpowiedzi trzecioklasistów:

Tabela 47.

Interpretacja przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* – odpowiedzi trzecioklasistów¹⁷²

		Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		5	-	5	11	8	3	13	8	5	14	6	8	43	22	21
Błędne interpretacje		1	-	1	3	1	2	4	2	2	8	5	3	16	8	8
Częściowo trafne interpretacje		3	-	3	5	4	1	10	3	7	4	2	2	22	9	13
Brak odp.		4	2	2	7	3	4	1	-	1	2	1	1	14	6	8
Inne odpowiedzi		-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	2	3	1	2
Suma		13	2	11	26	16	10	29	14	15	30	14	16	98	46	52
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	<ul style="list-style-type: none">- To znaczy, że trzeba pracować, żeby coś w życiu osiągnąć (dz.);- Gdy nie pracujesz, nie zyskujesz (dz.);- Trzeba sobie zapracować, żeby coś mieć (dz.);- Jeżeli nie będziemy się starać, nie uzyskamy dobrego efektu (dz.);- Gdy się nie pracuje, nie ma wynagrodzeni (dz.)			<ul style="list-style-type: none">- Bez pracy nie ma nic (dz.);- To oznacza że jak ktoś chce coś mieć to musi na to zapracować (dz.);- Jak ktoś nie pracuje, to nie ma nic (dz.);- Trzeba pracować, żeby coś mieć (chl.);- To znaczy jeżeli chcesz coś osiągnąć to musisz na to zapracować (chl.)- Bez pracy nie ma niczego (chl.);- Bez wysiłku nie osiągnie się celu (chl.);- Że bez ciężkiej pracy, nie ma pieniędzy, dobrych wyników w nauce (chl.);- Trzeba pracować żeby coś osiągnąć (chl.);- Jeśli się nie będzie pracować to się nic nie osiągnie (chl.);- Żeby coś osiągnąć trzeba na to zapracować (chl.)			<ul style="list-style-type: none">- Niczego nie masz, gdy nie pracujesz (chl.);- Jak się nic nie robi to się nic nie ma (chl. i dz.);- Żeby coś osiągnąć trzeba pracować (chl.);- Żeby coś osiągnąć trzeba ciężko pracować (chl.);- Jak się nie pracuje nie osiąga się sukcesów (chl. i dz.);- Bez pracy nie ma pieniędzy, zysków i przyjemności (dz.);- Na wszystko trzeba zapracować (chl.);- Jak nie będziesz pracował niczego nie osiągniesz, nic nie będziesz miał (dz.).- Bez pracy nie ma nagrody (chl.);- Jeżeli się nic nie robi to nie ma nagrody (chl.);- To znaczy, że jak jesteś leniwy to nic nie będzie zrobione tak jak ty chcesz (dz.)			<ul style="list-style-type: none">- To znaczy, że jak się nie pracuje to się nic nie ma (dz.);- Że bez pracy nic nie działasz (dz.);- To znaczy, że bez pracy żaden człowiek nic nie działa (dz.);- Jak nie pracujesz, to nic masz (chl.);- Że bez pracy nic nie ma (chl.);- Gdy nie pracujesz, nic nie masz (chl.);- Gdy ktoś nie będzie pracować to nie osiągnie dobrych wyników w pracy lub w nauce (chl.);- To znaczy, że jak ktoś nie pracuje, to nic z tego nie ma (chl.);- Bez pracy nie mieć dobrych wyników w szkole, nie ma pieniędzy na chleb (dz.);- Jak ktoś nie pracuje np. nie ma się dobrych ocen (dz.);- Bez pracy nie ma nagrody (dz.);- Że ktoś bez pracy nic nie działa (dz.)					
	Błędne interpretacje	<ul style="list-style-type: none">- Kto nie pracuje, ten nie ma kolaczy (dz.)			<ul style="list-style-type: none">- Uczyć się bo potem będzie za późno (dz.);			<ul style="list-style-type: none">- Praca jest potrzebna (chl.);- Nie mieć pieniędzy (dz.);			<ul style="list-style-type: none">- Czyli nie mamy dużo pieniędzy (dz.);					

¹⁷² Zacytowane są dokładne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

		<ul style="list-style-type: none"> - Jak ktoś nie pracuje to nie je (dz.); - Nie ma planów zbiorów pieniędzy (chl.) 	<ul style="list-style-type: none"> (dz.); - Jak się nie będzie się miało (!) za co żyć (chl.) 	<ul style="list-style-type: none"> - To znaczy, że bez pracy nie ma kołaczy(2x chl.); - Znaczy, że ktoś nie ma pracy (chl.); - Nie ma pieniędzy na chleb (chl. i dz.); - To znaczy, że nie ma się pieniędzy (dz.); - Nie pracować, lenić się (chl.) 	
	Częściowo trafne interpretacje	<ul style="list-style-type: none"> - Bez pracy nie ma pieniędzy na chleb (dz). - Bez pracy nie ma pieniędzy (2x dz.) 	<ul style="list-style-type: none"> - To znaczy, że jest leniwy i nie ma pieniędzy na chleb (chl.); - Czyli jak ktoś nie pracuje to nigdy nie będzie miał pieniędzy (dz.); - Bez pracy nie ma pieniędzy (chl.); - Nie ma bogactwa bez pracy (chl.) 	<ul style="list-style-type: none"> - To znaczy, że jak nie pracujesz, nie masz jak żyć (chl.); - To znaczy, że kto nie będzie się uczył to nie znajdzie dobrej pracy (dz.); - Trzeba zapracować na to co się ma (dz.); - Nie pracujesz nie masz (dz.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Że jak ktoś nie ma pracy, jest bieda (chl.); - Że gdy ktoś nie pracuje, nie ma co jeść (chl.); - Mieć niedobre wyniki w szkole (dz.); - Jak ktoś nie chodzi do pracy i nie zarabia na rodzinę (dz.)
	Inne odpowiedzi	-	-	- Nie wiem (chl)	- Nie wiem (2x dz.)

Odpowiedzi czwartoklasistów

Pełne wyniki interpretacji czwartoklasistów prezentuje tabela 48.

8 na 20 uczniów klasy czwartej z **Ozimka** (40% z nich) – 5 chłopców i 3 dziewczynki – poprawnie zinterpretowało podane przysłowie. 4 respondentów (1 chłopiec i 3 dziewczynki) podało nieprawidłowe interpretacje, a 3 badanych (2 chłopców i 1 dziewczynka) wpisało częściowo akceptowalne wypowiedzi. 5 osób (3 chłopców i 2 dziewczynki) nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Zaledwie 5 na 30 ankietowanych czwartoklasistów z **Mysłowic** (czyli % z nich) (1 chłopiec i 4 dziewczynki) podało poprawną interpretację omawianego przysłowia. Jak wynika z analizy danych, 3 chłopców nie rozumie podanej frazy, a 10 respondentów (1 chłopiec i 9 dziewcząt) podało częściowo prawidłową interpretację. Aż 11 dzieci (1 chłopiec i 10 dziewczynek) nie udzieliło żadnej odpowiedzi, natomiast 1 dziewczynka przyznała, że nie rozumie podanego stwierdzenia.

Aż 11 na 21 czwartoklasistów (6 chłopców i 5 dziewczynek) z **Brzęczkowic** podało akceptowalne interpretacje interesującego nas przysłowia. Tylko 1 chłopczyk źle je zinterpretował, a odpowiedzi 7 ankietowanych (2 chłopców i 5 dziewczynek) możemy uznać za częściowo prawidłowe. Natomiast 2 chłopców w ogóle nie wypowiedziało w kwestii rozumienia przysłowia *bez pracy nie ma kołaczy*.

Analiza zebranego materiału pozwala na stwierdzenie, iż 26 na 37 ankietowanych czwartoklasistów z **Pruchnika** (10 chłopców i 16 dziewczynek) dobrze rozumie podane przysłowie. Błędnie natomiast zinterpretowały je 3 dziewczynki, a 2 chłopców podało odpowiedzi tylko częściowo możliwe do zaakceptowania. Zaś 6 dzieci (po 3 przedstawicieli każdej z płci) nie wypowiedziało się wcale.

Reasumując, podobnie jak to miało miejsce w wypadku trzecioklasistów, prawie połowa **wszystkich czwartoklasistów**, bo 50 na 108 ankietowanych (20 chłopców i 30 dziewczynek) poprawnie zinterpretowało interesujące nas przysłowie. Tylko 11 respondentów (5 chłopców i 6 dziewcząt) podało nieprawidłowe odpowiedzi, a 22 dzieci (7 chłopców i 15 dziewczynek) częściowo trafnie je rozumie. Sporo, bo 24 respondentów (9 chłopców i 15 dziewczynek) nie udzieliło odpowiedzi, a 1 dziewczynka przyznała: *nie rozumiem tego*. Tabela 48. zawiera przykładowe odpowiedzi czwartoklasistów:

Tabela 48.

Interpretacja przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* – odpowiedzi czwartoklasistów¹⁷³

		Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		8	3	5	5	1	4	11	6	5	26	10	16	50	20	30
Błędne interpretacje		4	1	3	3	3	-	1	1	-	3	-	3	11	5	6
Częściowo trafne interpretacje		3	2	1	10	1	9	7	2	5	2	2	-	22	7	15
Brak odp.		5	3	2	11	1	10	2	2	-	6	3	3	24	9	15
Inne odpowiedzi		-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Suma		20	9	11	30	6	24	21	11	10	37	15	22	108	41	67
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	- Bez pracy daleko się nie zajdzie (chł. i 2x dz.); - Bez pracy daleko nie zajdziemy (dz.); - Trzeba na coś zapracować (2x chł.). - Gdy nie pracujesz, nie osiągniesz sukcesu (dz.); - Jeśli ktoś nie pracuje, nie dojdzie do niczego (dz.)			- Bez pracujących nie ma różnych rzeczy (chł.) - Znaczy, że bez pracy i wysiłku nie zdobędziemy szczytu (dz.); - Jak nie pracujesz to nie masz pieniędzy i przyjemności i jedzenia (dz.); - Bez pracy nie ma żadnych osiągnięć (dz.); - Bez roboty nie ma się niczego (dz.)			- Niczego nie dostanie się bez pracy (dz.); - Trzeba zapracować na coś czego nie mamy, a bardzo byśmy to chcieli (dz.); - Bez pracy nie osiągamy żadnych sukcesów, nie zarabiamy pieniędzy (dz.); - Kiedy nie pracujesz, nie masz nic (dz.); - To znaczy, że żeby mieć coś, trzeba pracować (chł.); - Czyli bez pracy inaczej nie ma pieniędzy i innych przyjemności (chł.); - Żeby coś mieć, trzeba najpierw na to zapracować (chł.); - To znaczy, że bez pracy nie ma nic (chł.); - Bez pracy nic nie będziesz miał ani nic nie osiągniesz (chł.); - Bez pracy nic w życiu się nie osiągnie (dz.); - Trzeba pracować, by coś osiągnąć (chł.)			- Kto nie pracuje, nie ma wyniku (chł. i dz.); - Bez pracy się nic nie osiągnie (2x chł. i 5x dz.); - To znaczy, że jak ktoś nie będzie się uczył, to nic nie osiągnie (chł.); - To znaczy, że bez pracy nic nie osiągniesz (chł.); - Bez pracy i nauki nie ma osiągnięć (chł.); - Gdy się nie pracuje nic się nie dostaje (chł.); - Jeżeli nie zapracuje nie będzie (czegoś) miał (chł.); - Że jak się nie pracuje, nic się nie osiągnie (chł.); - Trzeba pracować, żeby coś osiągnąć (2x dz.); - Kto nie pracuje, nic nie osiągnie (2x dz.); - Gdy się nie pracuje, to nie można mieć, np. pieniędzy (2x dz.); - Jak nie pracujesz, to nic nie masz (dz.); - Bez pracy nie można nic osiągnąć (2x dz.); - Że bez pracy nic nikt nie					

¹⁷³ Zacytowane są dokładne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

				będzie miał (dz.); - Że jak ktoś nie ma pracy to nie zarabia pieniędzy (chł.)	
Błędne interpretacje	- Bez pracy nie ma jedzenia (dz.); - Gdy jest się leniwym to nie ma kołaczy (chł.); - Nie pracuje się (dz); - Pracowity (dz.)	- Nie pracować ciężko tylko wypoczywać (chł.); - Nigdy nie pracować, a chorować (chł.); - Nie pracujemy (chł.); - Jak nie pracujesz stracisz to co miałeś (dz.)	- Bez pracy nie można jeść (chł.)	- Kto nie pracuje staje się kujem (!) (dz.); - To, że ktoś pracuje, a nie ma nic (2x dz.)	
Częściowo trafne interpretacje	- Gdy nie ma pracy to nic się nie uda (dz.); - Pracujesz na swoje utrzymanie (chł.); - Nie pracuje nie mam pieniędzy (chł.)	- Czyli, jak ktoś nie pracuje, nie będzie miał co jeść (dz.); - Bez pieniędzy nie ma jedzenia (dz.); - Znaczy, że jak ktoś nie ma pracy to nie ma co jeść (jest biedny) (dz.); - Jak by nikt nie pracował to by nie było produktów potrzebnych do życia, np. chleba (dz.); - Jeśli nie będziesz pracował to nie będziesz miał coś do jedzenia lub do picia (dz.); - Jeżeli nie pracujemy to nie ma pieniędzy na jedzenie (dz.). - Że jak się nie pracuje to się nie ma pieniędzy (chł.); - Jeśli ktoś nie pracuje, to nie ma pieniędzy (dz.); - Jeśli nie pracujesz to nie masz pieniędzy (dz.)	- Trzeba uczciwie zapracować (dz.); - Że bez pracy nie ma przyjemnych rzeczy (dz.); - Że trzeba sobie zapracować (chł.). - Czyli, że kto nie pracuje nie ma pieniędzy i nie może kupić nic (dz.); - Bez pracy nie ma pieniędzy (dz.); - Gdy ktoś nie pracuje to nie ma pieniędzy i niczego do jedzenia (chł.); - Czyli, że jak nie zapracujesz, to nie masz kasy (dz.)	- Jak nie pracujesz, jesteś biedny (chł.); - To znaczy, że jak nie będziesz się uczył, to nigdzie nie znajdziesz pracy (chł.)	
Inne odpowiedzi	-	- Nie rozumiem tego (dz.)	-	-	

Odpowiedzi szóstoklasistów

Tabela 49. Prezentuje rezultaty interpretacji szóstoklasistów.

Dane zebrane na podstawie analizy ankiet szóstoklasistów z **Ozimka** świadczą o tym, iż 8 na 22 respondentów (6 chłopców i 2 dziewczynki) potrafiło prawidłowo wyjaśnić znaczenie przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy*. 4 ankietowanych (chłopców) podało błędną interpretację, a 5 osób (4 chłopców i 1 dziewczynka) – po części błędną, a po części prawdziwą. 5 badanych (4 chłopców i 1 dziewczynka) nie wyjaśniło znaczenia tego przysłowia w ogóle.

Połowa uczniów z szóstej klasy szkoły podstawowej w **Mysłowicach** – 14 na 28 osób (8 chłopców i 6 dziewczynek) – podała poprawną interpretację przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy*. Jedynie 3 respondenci (chłopcy) podali interpretację świadczącą o tym, że jej autorzy nie rozumieją podanego sformułowania. 6 badanych (po 3 przedstawicielei każdej z płci) wpisało częściowo poprawne interpretacje, a 3 chłopcy – nie wpisali nic. Natomiast 2 chłopców podało inne odpowiedzi, a mianowicie: *nie wiem* oraz *nie umiem wytłumaczyć*.

Jak wynika z zebranych danych, większość szóstoklasistów z **Brzęczkowic**, 13 na 17 ankietowanych (5 chłopców i 8 dziewczynek) poprawnie zinterpretowało przysłowie, a tylko 1 dziewczynka – jak wynika z podanej przez nią odpowiedzi – nie rozumie tej frazy. Z kolei odpowiedzi 3 badanych (1 chłopca i 2 dziewcząt) możemy uznać za częściowo trafne.

Jak wynika z analizy odpowiedzi szóstoklasistów z **Pruchnika**, 11 na 27 ankietowanych (5 chłopców i 6 dziewczynek) potrafi poprawnie zinterpretować interesujące nas przysłowie. 3 dzieci (1 chłopczyk i 2 dziewczynki) podało całkowicie błędną interpretację, a odpowiedzi 6 ankietowanych (3 chłopców i 3 dziewczynek) można uznać za częściowo akceptowalne. Z kolei 1 chłopiec odpowiedział: *nie wiem*.

Reasumując, prawie połowa, bo 46 na 94 **wszystkich szóstoklasistów** (24 chłopców i 22 dziewczynki) potrafi zinterpretować wskazane przysłowie. 11 badanych (8 chłopców i 3 dziewczynki) nie poradziło sobie z jego objaśnieniem, a 20 respondentów (11 chłopców i 9 dziewcząt) udzieliło częściowo poprawnych odpowiedzi. 14 osób (11 chłopców i 3 dziewczynki) w ogóle się nie wypowiedziało. 2 chłopców napisało: *nie wiem*, a 1 chłopiec przyznał: *nie umiem wytłumaczyć*. W tabeli 49. zestawiono przykładowe odpowiedzi szóstoklasistów:

Tabela 49.

Interpretacja przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* – odpowiedzi szóstoklasistów¹⁷⁴

		Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	Razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		8	6	2	14	8	6	13	5	8	11	5	6	46	24	22
Błędne interpretacje		4	4	-	3	3	-	1	-	1	3	1	2	11	8	3
Częściowo trafne interpretacje		5	4	1	6	3	3	3	1	2	6	3	3	20	11	9
Brak odp.		5	4	1	3	3	-	-	-	-	6	4	2	14	11	3
Inne odpowiedzi		-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	1	-	3	3	-
Suma		22	18	4	28	19	9	17	6	11	27	14	13	94	57	37
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	- Zawsze trzeba na coś zapracować (chł.); - Jeśli nie weźmiemy się do pracy to do niczego nie dojdziemy (chł.); - Bez pracy nic się nie osiągnie (2x chł. i dz); - Bez pracy nie ma niczego (chł.); - Bez pracy nie osiągasz żadnych rezultatów (chł.); - Jak ktoś nie pracuje nad sobą to nic nie osiąga (dz.)			- Bez ciężkiej pracy nie ma efektów (dz.); - Bez pracy nie ma niczego (dz.); - Bez pracy nie ma efektów (dz.); - Trzeba na coś zapracować, by to mieć (dz.); - Żeby uzyskiwać sukcesy trzeba pracować (chł.); - Bez wysiłku nie ma osiągnięć (chł.); - Gdy na coś nie zapracujemy, tego nie dostaniemy (chł.); - Że bez pracy nic nie mamy (chł.); - Jak się nie pracuje nie ma nic (dz.); - Czyli jak nie pracujesz to nie dojdiesz do niczego, niczego się nie nauczysz (dz.); - Na sukces trzeba zapracować (chł.) - Że jeśli nie zapracuje na coś uczciwie, nic się nie uzyska (chł.); - Bez pracy, bez treningu nie będziemy w czymś dobrzy (chł.)			- Trzeba się napracować, żeby coś osiągnąć (dz.); - Gdy nie będziemy pracować i poświęcać swój czas, nigdy nie dojdziemy do celu (dz.); - Żeby osiągać sukcesy, najpierw trzeba na nie zapracować (dz.); - Bez pracy nie ma pieniędzy (efektów) (chł.); - Lenie nigdy nic nie osiągną (chł.); - Na wszystko trzeba zapracować (chł.); - Bez pracy nie ma efektu (chł.); - Bez pracy nie można nic osiągnąć (dz.); - W życiu nie ma nic za darmo, na wszystko trzeba zapracować (dz.); - Bez wykształcenia i bez pracy nic nie osiągniemy (dz.); - Bez wysiłku nie ma osiągnięć (dz.); - Np. kiedy nie będziemy pracować to nigdy nie dojdziemy do celu, np. wypracować sobie wypłatę (chł.);			- To znaczy, że na wszystko trzeba sobie zapracować (dz.); - Bo jak nic nie robisz to nic w życiu nie osiągniesz (chł.); - Bez pracy nie ma niczego (chł.); - To znaczy, że jak nie będziemy pracować to nic nie osiągniemy (chł.); - Jeżeli się nie pracuje, nie zbierze się plonów (chł.); - Bez wysiłku nie będziesz mądry (chł.); - Bez pracy nie ma niczego, nie ma pieniędzy nawet na chleb (dz.); - Jeśli nie będziemy pracować nie liczymy na zyski (dz.); - Bez pracy nie ma zapłaty czy coś (dz.); - Żeby coś osiągnąć trzeba na to zapracować (dz.); - Nie pracując, nie ma zapłaty (dz.)					

¹⁷⁴ Zacytowane są dokładne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

			- Aby coś osiągnąć, to trzeba sobie na to zapracować (dz.)		
Błędne interpretacje	- Chcemy coś zrobić np. dostać 6 ale się nie uczyć (chł.); - Nie ma za co kupić chleba (chł.); - Ktoś, komu nie chce się pracować (chł.); - To znaczy, że czekamy aż coś spadnie z nieba (chł.)	- Ktoś nie pracuje (chł.); - Nie ma pracy bez wysiłku (chł.); - Bez pracy – Hajs (chł.)	- Czyli trzeba szukać pracy, żeby nie być bezrobotnym (dz.)	- Nie ma za co żyć (chł.); - Jak ktoś pracuje to wie co to kołaczy (dz.); - Że bez pracy nie da się żyć (dz.)	
Częściowo trafne interpretacje	- To znaczy, że trzeba ciężko pracować na chleb (chł.); - Trzeba zawsze pracować by był chleb (chł.). - Bez pracy nie zarobi się pieniędzy na chleb (chł.); - Jeżeli nie będziemy pracować niczego się nie dorobimy (dz.); - Czyli, że bez pracy nie zarobimy na chleb (chł.)	- Bez pracy nie ma kasy (dz.); - Bez pracy nie ma Haisu (!) (chł.); - Że jak ktoś nie pracuje to nie ma pieniędzy (chł.); - Bez pracy nie ma pieniędzy (dz.); - Czyli nie ma pracy nie ma pieniędzy (dz.); - Bez pracy nie ma np. kasy (chł.)	- Jak się nie pracuje, to się nie ma pieniędzy (dz.); - Aby zarobić trzeba pracować (dz.); - Że jak nie pracuje to nie ma pieniędzy (chł.)	- Bez pracy jest się biednym (chł.); - Jeżeli nie pracujemy, nie mamy pieniędzy np. na chleb (dz.); - Czyli bez pracy nie ma pieniędzy (chł.); - To znaczy, że kiedy nie będziesz pracował, to nie będziesz miał pieniędzy (chł.); - Bez pracy nie ma pieniędzy (dz.); - Jak się nie pracuje to nie ma pieniędzy (dz.)	
Inne odpowiedzi	-	- Nie wiem (chł.); - Nie umiem wytłumaczyć (chł.)	-	- Nie wiem (ch.)	

Podsumowanie

Przyjrzymy się poprawnym interpretacjom przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* dokonanych przez wszystkich ankietowanych uczniów. Podsumowaniu danych liczbowych i procentowych według determinantu wieku (i z uwzględnieniem płci badanych) posłużyła tabela 50.:

Tabela 50.

Poprawne interpretacje przysłowia *Bez pracy nie ma kolaczy* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** (według determinantu wieku)

[illegible]

Na podstawie zebranych odpowiedzi możemy stwierdzić, że 139 spośród 300 wszystkich ankietowanych uczniów – czyli 46,33% z nich – (66 chłopców i 73 dziewczynki) potrafiło poprawnie zinterpretować podane przysłowie.

Wiek badanych nie determinował poprawnych odpowiedzi uczniów, gdyż podobna liczba ankietowanych ze wszystkich przedziałów wiekowych (43,87% trzecioklasistów, 46,29% czwartoklasistów i 46,93% szóstoklasistów) podała prawidłowe znaczenie interesującego nas tekstu.

¹⁷⁵ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 300 ankietowanych.

¹⁷⁶ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 144 ankietowanych chłopców.

¹⁷⁷ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 156 ankietowanych dziewczynek.

¹⁷⁸ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 98 ankietowanych trzecioklasistów.

¹⁷⁹ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 46 ankietowanych chłopców z kl. III.

¹⁸⁰ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 52 ankietowanych dziewczyn z kl. III.

¹⁸¹ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 108 ankietowanych czwartoklasistów.

¹⁸² Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 41 ankietowanych chłopców z kl. IV.

¹⁸³ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 67 ankietowanych dziewczynek z kl. IV.

¹⁸⁴ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 94 ankietowanych szóstoklasistów.

¹⁸⁵ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 57 ankietowanych chłopców z kl. VI.

¹⁸⁶ Dane procentowe podaje w stosunku do wszystkich 37 ankietowanych dziewczynek z kl. VI.

Determinant **płci** wpłynął na poprawne odpowiedzi ankietowanych, gdyż znaczenie przysłowia potrafiło podać 45,83% wszystkich chłopców i 66,79% wszystkich dziewczynek.

W klasach młodszych – III i IV – determinant płci nie miał większego wpływu na poprawność uczniowskich odpowiedzi. Przysłowie trafnie zinterpretowało bowiem 47,82% chłopców i 40,38% dziewczynek z klas III oraz 48,78% chłopców i 44,77% dziewczynek z klas IV (mimo, że dane liczbowe wskazują na przewagę poprawnych odpowiedzi czwartoklasistek).

Płeć badanych większą rolę odegrała natomiast w wypadku starszych uczniów, bowiem więcej dziewcząt (59,45% z nich) niż chłopców (42,1% z nich) z klas VI podało prawidłową interpretację przysłowia.

Warto jeszcze zastanowić się nad wpływem determinantu środowiska na poprawne interpretacje ankietowanych. Podsumowanie analizy uwzględniającej ten czynnik zamieszczono w tabeli 51.:

Tabela 51.

Poprawne interpretacje przysłowia *Bez pracy nie ma kołaczy* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** (wg determinantu środowiska)

	Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik		
	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach
III klasy	5	-	5	11	8	3	13	8	5	14	6	8
IV klasy	8	3	5	5	1	4	11	6	5	26	10	16
VI klasy	8	6	2	14	8	6	13	5	8	11	5	6
SUMA w liczbach	21	9	12	30	17	13	37	19	18	51	21	30
SUMA w %	38,18% ¹⁸⁷	31,03% ¹⁸⁸	46,15% ¹⁸⁹	35,71% ¹⁹⁰	41,46% ¹⁹¹	30,23% ¹⁹²	55,22% ¹⁹³	61,29% ¹⁹⁴	50% ¹⁹⁵	54,25% ¹⁹⁶	48,83% ¹⁹⁷	58,82% ¹⁹⁸

¹⁸⁷ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 55 ankietowanych z Ozimka.

¹⁸⁸ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 29 ankietowanych chłopców z Ozimka.

¹⁸⁹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 26 ankietowanych dziewczynek z Ozimka.

¹⁹⁰ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 84 ankietowanych z Mysłowic.

¹⁹¹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 41 ankietowanych chłopców z Mysłowic.

¹⁹² Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 43 ankietowanych dziewczynek z Mysłowic.

¹⁹³ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 67 ankietowanych z Brzęczkowic.

¹⁹⁴ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 31 ankietowanych chłopców z Brzęczkowic.

¹⁹⁵ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 36 ankietowanych dziewczynek z Brzęczkowic.

¹⁹⁶ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 94 ankietowanych z Pruchnika.

¹⁹⁷ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 43 ankietowanych chłopców z Pruchnika.

¹⁹⁸ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 51 ankietowanych dziewczynek z Pruchnika.

Jak wynika z danych zebranych w tabeli 51., najczęściej poprawnych odpowiedzi (55,22%) udzielili ankietowani pochodzący z dzielnicy – osiedla Brzęczkowice.

Nieco mniej, bo 54,25% trafnych interpretacji pojawiło się w ankietach zebranych od uczniów ze wsi Pruchnik.

Sporo mniej – 38,18% prawidłowych odpowiedzi – odnotowano w Ozimku – siedzibie gminy miejsko-wiejskiej.

Najmniej poprawnych interpretacji (35,71%) przysłowia *bez pracy nie ma kołaczy* podali uczniowie ze środowiska miejskiego – z Mysłowic.

Zebrane dane dowodzą zatem, że dzieci pochodzące z mniejszych miejscowości (peryferyjnych osiedli) lepiej rozumieją znaczenie analizowanego przysłowia. Być może należałoby się dopatrywać w tym miejscu wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych, na które bardziej zdają się podatne dzieci ze środowisk miejskich (ze względu na to, że zmiany te szybciej docierają do miast, łatwiejszy jest tam dostęp do nowych technologii), jednak różnice procentowe nie są – moim zdaniem – na tyle znaczące, aby snuć tego typu wnioski.

6.2.7.2. Związek frazeologiczny

Po analizie uczniowskich odpowiedzi dotyczących interpretacji przysłowia przejdziemy do zbadania stopnia rozumienia przez dzieci podanego związku frazeologicznego.

Przypomnijmy, że tym frazeologizmem było wyrażenie *końskie zdrowie*, którego poprawna interpretacja powinna brzmieć: zdrowie *bardzo dobre, niepsujące się łatwo*¹⁹⁹. Jako poprawne uznałam zatem odpowiedzi traktujące o zdrowiu, silnym organizmie, braku chorób, o tym, że ktoś jest zdrowy, choruje rzadko (niezbyt często, od czasu do czasu, tylko czasem) lub wcale (nigdy). Za odpowiedzi niepoprawne uznałam interpretacje o przeciwnym znaczeniu – odnoszące się do choroby, a także te, które nie wyjaśniały znaczenia tego frazeologizmu. Z kolei za częściowo trafne uznałam te wypowiedzi, w wypadku których nie można mieć pewności co do pełnego rozumienia ich znaczenia przez badanych (np. porównania do konia, który cieszy się dobrym zdrowiem).

¹⁹⁹ *Słownik frazeologiczny języka polskiego...*, s. 815.

Analizie uczniowskich odpowiedzi posłużyło ich stabelaryzowanie i pogrupowanie według determinantu wieku (klas, do których uczęszczają badani), z uwzględnieniem środowiska (miasta) i płci ankietowanych. Przyjrzyjmy się teraz odpowiedziom uczniów z poszczególnych przedziałów wiekowych.

Odpowiedzi trzecioklasistów

Tabela 52. ilustruje poprawność interpretacji frazeologizmu wśród trzecioklasistów.

8 trzecioklasistów z **Ozimka** (1 chłopczyk i 7 dziewczynek) poprawnie rozumie podany frazeologizm, 3 dziewczynki podały całkowicie błędne interpretacje, a 2 dzieci (po 1 przedstawicieli każdej z płci) nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Spora liczba ankietowanych uczniów z **Mysłowic** – 21 na 26 (12 chłopców i 9 dziewczynek) potrafi dokonać poprawnej analizy interpretacyjnej wyrażenia *końskie zdrowie*. 2 chłopców podało całkowicie błędne odpowiedzi, a 3 osoby (2 chłopców i 1 dziewczynka) wypowiedziały się po części trafnie.

Jak wynika z zebranych danych, 22 na 29 ankietowanych uczniów z **Brzęczkowic** (11 chłopców i 11 dziewczynek) prawidłowo rozumie interesujący nas związek frazeologiczny, przy czym 2 ankietowanych (po 1 przedstawicieli każdej z płci) podało błędną interpretację, natomiast 2 dziewczynki – w części akceptowalną. Kolejnych 2 respondentów wcale się nie wypowiedziało, a jeden chłopczyk odpowiedział *nie wiem*.

Wyniki badań dowodzą też, iż 22 spośród 30 trzecioklasistów z **Pruchnika** (również 11 chłopców i 11 dziewczynek) wypowiedziało się poprawnie na temat znaczenia podanego frazeologizmu. 4 ankietowanych (3 chłopców i 1 dziewczynka) nie rozumie tego zwrotu, a 2 dziewczynki podały częściowo poprawną interpretację. Natomiast 2 badane (dziewczynki) otwarcie przyznały: *nie wiem*.

Reasumując, aż 73 na 98 **wszystkich trzecioklasistów** (35 chłopców i 38 dziewczynek) trafnie zinterpretowało podane wyrażenie. Zaledwie 11 badanych (6 chłopców i 5 dziewczynek) podało błędne znaczenie słów *końskie zdrowie*, a 7 respondentów (2 chłopców i 5 dziewczynek) zaprezentowało częściowo poprawne odpowiedzi. Natomiast 4 uczniów (po 2 przedstawicieli każdej z płci) nie podało żadnej odpowiedzi, a 3 ankietowanych (1 chłopiec i 2 dziewczynki) odpowiedziało: *nie wiem*. Przykładowe odpowiedzi trzecioklasistów zostały przedstawione w tabeli 52.:

Tabela 52.

Interpretacja frazeologizmu *końskie zdrowie* – odpowiedzi trzecioklasistów²⁰⁰

		Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		8	1	7	21	12	9	22	11	11	22	11	11	73	35	38
Błędne interpretacje		3	-	3	2	2	-	2	1	1	4	3	1	11	6	5
Częściowo trafne interpretacje		-	-	-	3	2	1	2	-	2	2	-	2	7	2	5
Brak odp.		2	1	1	-	-	-	2	1	1	-	-	-	4	2	2
Inne odpowiedzi		-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	2	3	1	2
Suma		13	2	11	26	16	10	29	14	15	30	14	16	98	46	52
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	- Nigdy nie chorować (ch); - Być zdrowym x2 (dz); - Koń nigdy nie choruje i tak się na kogoś mówi, gdy ostatnio już cały czas jest zdrowy (dz); - Rzadko choruje (dz); - Mocne zdrowie (dz); - Koń ma dobre zdrowie, zdrowy jak koń (dz); - Być zdrowym (dz); - Być bardzo zdrowym (dz).			- Nigdy nie chorować (dz); - Oznacza to, że osoba prawie nigdy nie choruje (dz); - To znaczy, że ktoś jest zdrowy i rzadko choruje (ch i dz); - To znaczy, że jesteś bardzo zdrowy (ch); - Być silnym i zdrowym (ch); - Dobre, silne zdrowie (ch); - Ktoś bardzo zdrowy, nie choruje, ma dużo energii (ch); - Bardzo zdrowy x2 (ch).			- Być bardzo zdrowym (ch i dz); - Jest gdy ktoś jest całkiem zdrowy (ch); - To znaczy mieć dobre zdrowie i często nie chorować (dz); - Wcale nie chorować (ch); - Ktoś kto jest silny i zdrowy (dz); - Prawie w ogóle nie chorować (dz); - Jak ktoś bardzo zdrowy (ch).			- Być zdrowym, nie chorować (ch); - Oznacza, że zawsze jest się zdrowy (!) (ch); - To znaczy (!), że jest strasznie zdrowy (!) (ch); - To znaczy, że ktoś jest bardzo silny i odporny na choroby (dz); - Bardzo dobre zdrowie (dz); - Że nigdy nie chorujesz x2 (dz); - Ktoś jest zdrowy x2 (ch).					
	Błędne interpretacje	- Być chorym (dz); - Jesteś chory (dz); - Powiniś (!) szanować swoje zdrowie (dz).			- Być szybkim i silnym (ch); - To znaczy, że jesteś chory, to potem się leczysz, to znaczy zdrowiejesz (ch).			- Źle się czuć (ch); - Cieszyć się życiem (dz)			- To znaczy, że Pan Bóg daje zdrowie (ch); - Pan Jezus dla nas daje życie (ch); - Czyli, żeby koń żył zdrowo (ch); - Czuć się jak najlepiej, lecz przy innych okropnie – udawać (dz).					
	Częściowo trafne interpretacje	-			- Że ktoś jest zdrowy jak koń (dz); - Nikt nigdy nie choruje (ch); - Silny i mocny (ch).			- Dobre samopoczucie (dz); - Jak chcesz być zdrowy to miej końskie zdrowie (dz)			- Że jest zdrowy, jak koń (dz). - Zdrow jak ryba (dz);					
	Inne odpowiedzi	-			-			- Nie wiem (ch);			- Nie wiem x2 (dz).					

²⁰⁰ Zacytowane są dosłowne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

Odpowiedzi czwartoklasistów

Rezultaty interpretacji wyrażenia przez czwartoklasistów prezentuje tabela 53.

Jak wynika z analizy odpowiedzi czwartoklasistów z **Ozimka**, 16 na 20 ankietowanych (7 chłopców i 9 dziewczynek) potrafi poprawnie zinterpretować frazeologizm *końskie zdrowie*. Tylko 1 osoba (dziewczynka) nieprawidłowo rozumie to wyrażenie, a 3 respondentów (2 chłopców i 1 dziewczynka) w ogóle nie podało żadnej odpowiedzi.

Analizy zebranych danych wskazuje, że aż 25 na 30 czwartoklasistów (6 chłopców i 19 dziewcząt) z **Mysłowic** poprawnie rozumie interesujący nas tekst. Interpretacje 2 dziewczynek nie wyjaśniają znaczenia frazeologizmu, natomiast 3 ankietowane dziewczynki nie wypowiedziały się w ogóle.

Spośród wszystkich 21 czwartoklasistów z **Brzęczkowic**, aż 18 osób (8 chłopców i 10 dziewczynek) prawidłowo wyjaśniło znaczenie podanego zwrotu, 2 chłopców podało częściowo poprawne interpretacje, a 1 chłopczyk nie wypowiedział się w ogóle.

Aż 35 z 37 czwartoklasistów **Pruchnika** (14 chłopców i 21 dziewczynek) potrafiło wytłumaczyć znaczenie podanego zdania. Natomiast 2 osoby (po jednym reprezentancie każdej z płci) podały błędne interpretacje.

Reasumując, aż 93 na 108 **wszystkich ankietowanych czwartoklasistów** (34 chłopców i 59 dziewczynek) potrafi poprawnie zinterpretować związek frazeologiczny *końskie zdrowie*. Tylko 5 (1 chłopiec i 4 dziewczynki) badanych go nie rozumie, a zaledwie 3 dzieci (chłopców) podało częściowo akceptowalne odpowiedzi. 7 czwartoklasistów (3 chłopców i 4 dziewczynki) w ogóle nie podjęło próby interpretacji. Tabela 53. zawiera przykładowe odpowiedzi czwartoklasistów:

Tabela 53.

Interpretacja frazeologizmu *końskie zdrowie* – odpowiedzi czwartoklasistów²⁰¹

		Ozimek			Mysłowice			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	Dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		16	7	9	24	5	19	18	8	10	35	14	21	93	34	59
Błędne interpretacje		1	-	1	2	-	2	-	-	-	2	1	1	5	1	4
Częściowo trafne interpretacje		-	-	-	1	1	-	2	2	-	-	-	-	3	3	-
Brak odp.		3	2	1	3	-	3	1	1	-	-	-	-	7	3	4
Inne odpowiedzi		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suma		20	9	11	30	6	24	21	11	10	37	15	22	108	41	67
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	- Odporny organizm x2 (ch) i x3 (dz); - Być bardzo zdrowym (ch i dz); - Bardzo zdrowy (dz); - Zdrowy (dz); - Zdrowy bardzo (dz); - Zdrowie bardzo dobre (dz); - Czyli, że ktoś jest zdrowy (dz); - Ktoś ma bardzo dobre zdrowie (ch); - Być zdrowy (!) (ch); - Bardzo dobra odporność i zdrowie (ch); - Bardzo dobre zdrowie, odporny organizm (ch).			- Nie chorował (ch); - Nigdy nie chorować, być zdrowym x2 (ch) i x3 (dz); - Nie chorować (ch); - To znaczy, że ktoś rzadko na jakąś chorobę choruje (dz); - To znaczy, że ktoś jest cały czas zdrowy x4 (dz); - Mocne zdrowie (dz); - To znaczy, że nie chorujesz często, bardzo dobrze się czujesz (dz); - Człowiek, który prawie nigdy nie choruje (dz); - Oznacza to być zdrowym i rzadko chorować (dz); - Znaczy być zdrowym, nie chorować, być odpornym na choroby (dz); - Jesteśmy bardzo zdrowi (dz).			- Ktoś jest bardzo zdrowy, ma dobre zdrowie (dz); - Mocne zdrowie, niechorowanie (dz); - Być bardzo zdrowym i chorować rzadko (dz); - Bardzo dobre zdrowie (ch); - Czyli, że ktoś jest zdrowy jak koń, który skacze i ma tyle energii, że nie da się opisać (dz); - Czyli być zdrowym, jak nie wiem (ch); - Być tak zdrowy (!), jak nikt inny i nie łapać żadnych chorób (ch); - Czyli być zdrowym i wesołym (ch); - To znaczy, że ktoś nigdy nie jest chory (ch)			- Być zdrowym (ch) i x2 (dz); - Ktoś ma dużo zdrowia (ch); - To znaczy, że jest się zdrowym (ch); - Bardzo zdrowy (ch) i x2 (dz); - Cały czas zdrowy (ch) i (dz); - Ciągłe zdrowie (ch) i (dz); - To rozumiem, że ktoś zawsze jest zdrowy (dz) - Bardzo dobre zdrowie (ch); - Ktoś jest bardzo zdrowy, odporny na choroby (dz); - Że często nie choruje (dz); - Że nigdy nie choruje (dz); - Ktoś ma dobre zdrowie x3 (dz); - Że jest bardzo długo zdrowym (dz).; - Być zawsze zdrowym x2 (ch) i x2 (dz).					
	Błędne interpretacje	- Gdy kolega jest chory pomagasz mu (dz);			- Koński zapach ulecza (dz) - Hardy (ch);			-			1. Jest drogi jak koń (ch); 2. Dbać o zdrowie (dz);					
	Częściowo trafne interpretacje	-			- Ktoś ma końskie zdrowie (dz);			- To znaczy, że koń jest bardzo zdrowy (ch); - Piękne zdrowie (ch)			-					
	Inne odpowiedzi	-			-			-			-					

²⁰¹ Zacytowane są dosłowne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

Odpowiedzi szóstoklasistów

W tabeli 54. ujęto rezultaty poprawności interpretacji wyrażenia przez uczniów VI klasy.

Spośród 22 ankietowanych szóstoklasistów z **Ozimka** 15 (13 chłopców i 2 dziewczynki) zna znaczenie interesującego nas frazeologizmu. 2 osoby (chłopczyk i dziewczynka) podały błędne interpretacje, a 3 inne (chłopcy) – częściowo trafne. 2 respondentów (po jednym przedstawicielu każdej z płci) w ogóle nie podjęło się próby interpretacji.

Aż 26 spośród 28 respondentów z VI klasy szkoły podstawowej w **Mysłowicach** potrafiło poprawnie wyjaśnić znaczenie wyrażenia *końskie zdrowie*, a tylko 2 ankietowanych (chłopców) podało jego błędną interpretację.

Z kolei spośród 17 ankietowanych szóstoklasistów z **Brzęczkowic** aż 15 (6 chłopców i 9 dziewcząt) poprawnie zinterpretowało podany frazeologizm. Natomiast 2 badane (dziewczynki) udzieliły częściowo akceptowalnych odpowiedzi.

Wśród wszystkich 27 badanych szóstoklasistów z **Pruchnika** 23 (12 chłopców i 11 dziewcząt) poprawnie zinterpretowało interesującą nas frazę, 1 dziewczynka częściowo ją zrozumiała, a 3 respondentów (2 chłopców i 1 dziewczynka) w ogóle nie podjęło próby wyjaśnienia tego związku frazeologicznego.

Reasumując, aż 79 na 94 **wszystkich badanych szóstoklasistów** (48 chłopców i 31 dziewczynek) podało poprawne znaczenie frazeologizmu *końskie zdrowie*. Tylko 2 ankietowanych (po 1 przedstawicielu każdej z płci) podało błędne interpretacje, a 8 dzieci (5 chłopców i 3 dziewczynki) – częściowo trafne. Przykładowe odpowiedzi szóstoklasistów ukazano w tabeli 54.:

Tabela 54.

Interpretacja frazeologizmu *końskie zdrowie* – odpowiedzi szóstoklasistów²⁰²

		Ozimek			Mysłówce			Brzęczkowice			Pruchnik			Suma		
		razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
Poprawne interpretacje		15	13	2	26	17	9	15	6	9	23	12	11	79	48	31
Błędne interpretacje		2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1
Częściowo trafne interpretacje		3	3	-	2	2	-	2	-	2	1	-	1	8	5	3
Brak odp.		2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	2	1	5	3	2
Inne odpowiedzi		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suma		22	18	4	28	19	9	17	6	11	27	14	13	94	57	37
Przykładowe odpowiedzi uczniów	Poprawne interpretacje	- Ktoś kto jest zdrowy i mało kiedy choruje (dz); - Mieć bardzo dobry stan zdrowia. Być zdrowym (dz); - To znaczy, że się zawsze jest zdrowym, tylko czasami się choruje (ch); - Być zawsze zdrowy (ch); - Ktoś rzadko choruje x2 (ch); - To znaczy, że ktoś jest zdrowy i czasami tylko choruje (ch); - Zdrowie masz jak koń czyli konie są mocne silne i często nie chorują (ch); - Mieć zdrowie jak koń i nigdy nie chorować (ch); - To wielkie, mocne zdrowie, wielka odporność na choroby (ch); - Ktoś jest zdrowy (ch); - Tylko raz na jakiś czas się choruje (ch); - Być przez całe życie zdrowym, wiecznie zdrowy (ch); - To na przykład to, że ktoś bardzo rzadko choruje (ch); - Być bardzo zdrowym i prawie nigdy nie chorować (ch)			- Że nigdy nie byłem chory (ch); - Być cały czas zdrowy (ch); - Być zdrowym x3 (ch) i (dz); - Dobrze zdrowie, odporność (dz); - Nie chorować zbyt często (dz); - Zdrowie bardzo dobre (dz); - Być zdrowym i nie chorować (dz); - Ktoś kto nigdy nie choruje (dz); - Być zdrowym, mieć dobrą odporność (ch); - Ktoś, kto ma końskie zdrowie rzadko choruje (ch); - Być odpornym na choroby x3 (ch); - Mieć wysoki poziom zdrowia (ch); - Być bardzo zdrowym (dz) i x4 (ch); - Mieć zdrowie (dz); - Mieć dobre zdrowie (ch); - Być bardzo zdrowym, odpornym i rzadko chorować (dz); - Nie chorować, być bardzo zdrowym (ch)			- Być bardzo zdrowym, rzadko chorować (dz); - Być zdrowym, nie chorować (ch) i (dz); - Bardzo zdrowym (ch) i (dz); - Być bardzo zdrowym x2 (ch) i (dz); - Ktoś, kto nigdy nie choruje (ch); - Zawsze być zdrowym (ch); - Bardzo dobre zdrowie (dz); - Dobre zdrowie (dz); - Kogoś kto ma końskie zdrowie, nie łapią się choroby, jest odporny na zarażki i wirusy (dz); - Być wiecznie zdrowym (dz); - Mocne zdrowie, bycie odpornym, pozwalanie sobie na różne przyjemności bez obawy, że się rozchoruje (dz)			- Oznacza to, że ktoś ma dużo zdrowia (dz); - To znaczy być bardzo zdrowym, nie chorować (dz); - Że ktoś jest zdrowy jak ryba, że szybko nie choruje (dz); - Że się nie choruje na nic przez długie lata (ch); - Być bardzo zdrowym x3 (ch) i x2 (dz); - Być bardzo zdrowym, w ogóle nie chorować (ch) - Bardzo dobre zdrowie x2 (ch) i (dz); - Ktoś rzadko choruje x2 (ch); - Człowiek o końskim zdrowiu, to rzadko chorujący człowiek (ch); - Mocne zdrowie (ch) i (dz); - Nigdy się nie choruje (dz); - Że ktoś jest cały czas zdrowy (dz); - To znaczy, że bardzo dobrze się trzyma w zdrowiu (ch); - Być odpornym na choroby (dz); - Ktoś nie choruje (dz)					

²⁰² Zacytowane są dosłowne odpowiedzi uczniów (poprawiałam tylko błędy ortograficzne).

Błędne interpretacje	- <i>Ktoś narzeka, że jest chory, a zdrowy jest jak rydz</i> (dz); - <i>Bardzo chory</i> (ch)	-	-	-	
Częściowo trafne interpretacje	- <i>Być zdrowym i je szanować</i> (ch); - <i>To wielkie mocne serce, które wytrzyma wszystko</i> (ch); - <i>Ktoś ma tak zdrowi jak koń</i> (ch)	- <i>Mieć zdrowie jak koń</i> (ch); - <i>Zdrowy jak Bóg</i> (ch)	- <i>Jest zdrowy jak koń</i> (dz); - <i>Czyli być zawsze zdrowym jak koń</i> (dz)	- <i>Ktoś jest zdrow jak koń</i> (dz)	
Inne odpowiedzi	-	-	-	-	

Podsumowanie

Zwróćmy uwagę na poprawne interpretacje związku frazeologicznego *końskie zdrowie*, dokonane przez ogół badanych. Dane liczbowe i procentowe dotyczące prawidłowych odpowiedzi wszystkich ankietowanych zostały zebrane – według determinantu **wiek** (i z jednoczesnym uwzględnieniem płci respondentów) w tabeli 55.:

Tabela 55.

Poprawne interpretacje związku frazeologicznego *końskie zdrowie* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** (według determinantu wieku)

Odpowiedzi wszystkich ankietowanych						Odpowiedzi trzecioklasistów						Odpowiedzi czwartoklasistów						Odpowiedzi szóstoklasistów					
razem		chl.		dz.		razem		chl.		dz.		razem		chl.		dz.		razem		chl.		dz.	
w liczbach	w % ²⁰³	w liczbach	w % ²⁰⁴	w liczbach	w % ²⁰⁵	w liczbach	w % ²⁰⁶	w liczbach	w % ²⁰⁷	w liczbach	w % ²⁰⁸	w liczbach	w % ²⁰⁹	w liczbach	w % ²¹⁰	w liczbach	w % ²¹¹	w liczbach	w % ²¹²	w liczbach	w % ²¹³	w liczbach	w % ²¹⁴
245	81,66%	117	81,25%	128	82,05%	73	74,48%	35	76,08%	38	73,07%	93	86,11%	34	82,92%	59	88,59%	79	84,04%	48	84,21%	31	83,78%

Jak wynika w przedstawionych danych, uczniowie znacznie lepiej poradzi sobie z interpretacją związku frazeologicznego *końskie zdrowie* niż z interpretacją przysłowia *Bez pracy nie ma kolaczy*.

Aż 245 na 300 wszystkich ankietowanych – czyli 81,66% z nich – (117 chłopców i 128 dziewczynek) zna prawidłowe znaczenie analizowanego frazeologizmu.

Determinant **wiek** nie wpłynął w bardzo znaczący sposób na trafność odpowiedzi badanych. Trochę lepiej z interpretacją związku frazeologicznego *końskie zdrowie* poradzi sobie uczniowie dwóch starszych klas, bowiem jego poprawne znaczenie podało 74,48% trzecioklasistów oraz 86,11% czwartoklasistów i 84,04% szóstoklasistów.

²⁰³ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 300 ankietowanych.

²⁰⁴ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 144 ankietowanych chłopców.

²⁰⁵ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 156 ankietowanych dziewczynek.

²⁰⁶ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 98 ankietowanych trzecioklasistów.

²⁰⁷ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 46 ankietowanych chłopców z kl. III.

²⁰⁸ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 52 ankietowanych dziewczynek z kl. III.

²⁰⁹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 108 ankietowanych czwartoklasistów.

²¹⁰ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 41 ankietowanych chłopców z kl. IV.

²¹¹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 67 ankietowanych dziewczynek z kl. IV.

²¹² Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 94 ankietowanych szóstoklasistów.

²¹³ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 57 ankietowanych chłopców z kl. VI.

²¹⁴ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 37 ankietowanych dziewczynek z kl. VI.

Płeć respondentów również nie odegrała znaczącej roli. Akceptowalne interpretacje frazeologizmu podało bowiem 81,25% wszystkich ankietowanych chłopców i 82,05% wszystkich badanych dziewcząt.

Spośród uczniów klas III poprawne znaczenie interesującego nas tekstu podało 76,08% chłopców i 73,07% dziewczynek. Wśród uczniów klas IV możemy wyróżnić 82,92% trafnych interpretacji chłopięcych i nieznacznie więcej, bo 88,59% poprawnych odpowiedzi udzielanych przez dziewczynki. Jeżeli chodzi o właściwe interpretacje szóstoklasistów, to podało je 84,21% chłopców i 83,78% dziewczynek.

Zwróćmy jeszcze uwagę na ewentualny wpływ determinantu **środowiska** na trafność interpretacji przysłowia, dokonywanych przez wszystkich badanych. Tego rodzaju podsumowanie zawiera tabela 56.:

Tabela 56.

Poprawne interpretacje związku frazeologicznego *końskie zdrowie* – odpowiedzi **wszystkich ankietowanych** (według determinantu środowiska)

	Ozimek			Mysłówice			Brzęczkowice			Pruchnik		
	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz	razem	ch	dz
	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach	liczbach
III klasy	8	1	7	21	12	9	22	11	11	22	11	11
IV klasy	16	7	9	24	5	19	18	8	10	35	14	21
VI klasy	15	13	2	26	17	9	15	6	9	23	12	11
SUMA w liczbach	39	21	18	71	34	37	55	25	30	80	37	43
SUMA w %	70,9% ²¹⁵	72,41% ²¹⁶	69,23% ²¹⁷	84,52% ²¹⁸	82,92% ²¹⁹	86,04% ²²⁰	82,08% ²²¹	80,64% ²²²	83,33% ²²³	85,1% ²²⁴	86,04% ²²⁵	84,31% ²²⁶

Jak wynika z danych zebranych w tabeli 56., najwięcej, bo 85,1% poprawnych interpretacji związku frazeologicznego *końskie zdrowie*, odnotowano w odpowiedziach uczniów ze wsi Pruchnik.

²¹⁵ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 55 ankietowanych z Ozimka.

²¹⁶ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 29 ankietowanych chłopców z Ozimka.

²¹⁷ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 26 ankietowanych dziewczynek z Ozimka.

²¹⁸ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 84 ankietowanych z Mysłowic.

²¹⁹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 41 ankietowanych chłopców z Mysłowic.

²²⁰ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 43 ankietowanych dziewczynek z Mysłowic.

²²¹ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 67 ankietowanych z Brzęczkowic.

²²² Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 31 ankietowanych chłopców z Brzęczkowic.

²²³ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 36 ankietowanych dziewczynek z Brzęczkowic.

²²⁴ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 94 ankietowanych z Pruchnika.

²²⁵ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 43 ankietowanych chłopców z Pruchnika.

²²⁶ Dane procentowe podaję w stosunku do wszystkich 51 ankietowanych dziewczynek z Pruchnika.

Ale zauważmy, że niewiele mniej, bo 84,52% prawidłowych znaczeń tego frazeologizmu podali uczniowie pochodzący z największego z badanych środowisk – z miasta Mysłowice.

Nieco mniej trafnych interpretacji (82,08%) dostrzeżemy w wypowiedziach respondentów z dzielnicy podmiejskiej – Brzęczkowice.

Najgorzej z interpretacją wspomnianego frazeologizmu (70,9% akceptowalnych odpowiedzi) poradzili sobie badani z małej miejscowości – Ozimek.

Przy tego typu uzyskanych danych trudno mówić o znaczeniu determinantu środowiska.

Badania rozumienia tekstów o wartościach wykazują, że poziom rozumienia tych dwóch przykładowych tekstów: przysłowia (o wartości *pracy*) i frazeologizmu (o *zdrowiu*) może przeszkadzać w pojmowaniu wartości. W odniesieniu do najbardziej znanych przysłów ich rozumienie nie osiąga 50%. Lepsze rozumienie osiągają najłatwiejsze frazeologizmy: ponad 80%.

6.2.8. Dziecięce rysunki przedstawiające najważniejszą wartość

W poleceniu 7. ankiety poprosiłam uczniów o narysowanie tego, co jest dla nich najważniejsze. Polecenie zostało sformułowane tak: *Narysuj to, co jest dla Ciebie najważniejsze* – nie sugerowano zatem respondentom, że powinien być to rysunek symbolizujący jakąś wartość²²⁷. Tak sformułowane polecenie miało na celu skłonić uczniów do narysowania wartości faktycznie uznawanej, a nie deklarowanej. Nie były to co prawda prace rysowane spontanicznie, z własnej woli i na dowolny temat (takie z pewnością byłyby najbardziej autentyczne), lecz prace zlecone na zadany temat, niemniej jednak nie podlegały one ocenie, były całkowicie anonimowe i dobrowolnie rysowane przez ankietowanych.

Odpowiedzi wyrażone za pomocą rysunku można uznać za bardzo wiarygodne, gdyż rysunek jest spontaniczną i dużo bardziej naturalną – zwłaszcza dla tak młodych respondentów, jak moi ankietowani – formą wyrażania swoich poglądów niż na przykład ułożenie swojej hierarchii wartości z gotowej, podanej im listy cnót.

Polecenie 7. z ankiety składało się z dwóch części: prośby o narysowanie w wyznaczonym do tego miejscu, w ramce, *czegoś najważniejszego* dla respondenta oraz opisanie tego, co narysował. Opisy rysunków były bardzo pomocne przy ich interpretacji.

Głównym celem tego zadania było porównanie wartości wyrażonej w łatwiejszym dla dziecka kodzie – za pomocą rysunku, z wartością, którą w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe uznało ono za najważniejszą (por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*).

Większość dziecięcych rysunków obrazowała jedną wartość, lecz pojawiały się i takie ilustracje (a pod nimi stosowne opisy dzieci), które przedstawiały dodatkowe uznawane przez uczniów cnoty (poza jedną wartością – zazwyczaj tą samą, która została wskazana w odpowiedzi na 1. pytanie). Fakt ten zaznaczałam bezpośrednio w tabelach (w przypadku, gdy odpowiedź na 7. pytanie była całkowicie rozbieżna z deklaracją złożoną w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe) lub w dołączonych do nich przypisach (w wypadku, gdy jedna z narysowanych wartości pokrywała się z wartością umieszczoną uprzednio na szczycie hierarchii).

Ogólna hierarchia dziecięcych wartości wyłoniona w oparciu o graficzną formę wyrazu przedstawia tabela 57.:

²²⁷ Por. aneks, zał. 3.

Tabela 57.

Najważniejsze wartości w opinii **wszystkich ankietowanych** – wyłonione na podstawie dziecięcych rysunków

Ranga	Wartości przedstawione za pomocą rysunków	Liczba rysunków przedstawiających daną wartość		
		razem	ch	dz
1.	rodzina	148	70	78
2.	Bóg	147	67	80
3.	przyjaźń	19	2	17
4.	miłość	18	3	15
5.	zdrowie	10	3	7
6.	pieniądze	7	3	4
7.	zabawa	6	4	2
8.	życie	5	-	5
9.	mądrość	4	2	2
	nauka	4	2	2
10.	piękno	3	-	3
	sport	3	3	-
11.	ankietowana/y	2	1	1
	auto	2	2	-
	dobro	2	1	1
	radość	2	-	2
	słońce	2	2	-
	talent	2	1	1
12.	cukierki	1	-	1
	kotek	1	-	1
	ładna pogoda	1	-	1
	ogródek z kwiatami	1	-	1
	pamiętnik	1	1	-
	praca	1	-	1
	prawda	1	-	1
	swoje Zoo	1	-	1
	szkoła (na przerwach)	1	-	1
	ubrania	1	-	1
	wakacje	1	-	1
	widoki	1	-	1
brak rysunku		4	1	3
SUMA		402	168	234

Jak wynika z powyższego zestawienia, na szczycie hierarchii wartości stworzonej na podstawie najchętniej rysowanych przez dzieci cnót znajduje się *rodzina*, ale zaraz za nią – plasuje się *Bóg*, który został zilustrowany zaledwie 1 raz mniej. *Rodzina* została bowiem przedstawiona w formie graficznej 148 razy (przez 70 chłopców i 78 dziewczynek), a *Bóg* – 147 razy (przez 67 chłopców i 80 dziewczynek). Te dwie wartości są zdecydowanie najczęściej przedstawianymi przez respondentów w formie rysunku ważnymi obiektami.

Kolejne (3.) miejsce w hierarchii najchętniej rysowanych cnót zajmuje *przyjaźń* – przedstawiona 19 razy (przez 2 chłopców i 17 dziewczynek), a zaraz za nią znajduje się *miłość* – rysowana 18 razy (przez 3 chłopców i 15 dziewcząt).

Na 5. miejscu hierarchii uplasowało się *zdrowie*, które zostało przedstawione w formie graficznej 10 razy (przez 3 chłopców i 7 dziewczynek), a na miejscu szóstym – *pieniądze* – ilustrowane 7 razy (przez 3 chłopców i 4 dziewczynki).

Ankietowani sześciokrotnie przedstawiali na swych rysunkach *zabawę* (jest ona ważna dla 4 chłopców i 2 dziewczynek), co pozwoliło tej wartości zająć 7. miejsce w hierarchii. Zaraz za nią znajduje się *życie*, które było ilustrowane 5 razy (przez 5 dziewczynek).

Co ciekawe, czterokrotnie uczniowie rysowali po dwie wartości poznawcze, a mianowicie: *mądrość* i *naukę* – obydwie cnoty zilustrowane zostały 4 razy (przez 2 przedstawicieli każdej z płci).

Na kolejnym, 10. miejscu hierarchii również znajdują się dwie wartości – trzykrotnie rysowane przez respondentów *piękno* (przez 3 dziewczynki) i *sport* (przez 3 chłopców).

Pozostałe cenne według badanych „rzeczy” zostały przedstawione zaledwie dwu- lub jednokrotnie.

Czworo badanych nie zdecydowało się na przedstawienie rysunku wybranej cnoty.

Porównajmy zatem odpowiedzi uczniów z poszczególnych grup wiekowych. W tabelach 58., 59. i 60. dane (kolejno: trzecio-, czwarto- i szóstoklasistów) zostały zestawione z wcześniejszymi odpowiedziami na 1. pytanie ankietowe – dotyczące hierarchii wartości. W przypadku, gdy odpowiedzi na obydwa pytania nie były ze sobą zbieżne, w nawiasach podawałam nazwy wartości, które uczniowie przedstawili w formie graficznej w odpowiedzi na 7. pytanie ankietowe (por. tabele 58., 59. i 60., rubryka: *Treść rysunku niezgodna z odp. na 1 pyt.*).

W tabeli 58. przedstawiono odpowiedzi **trzecioklasistów**:

Tabela 58.

Graficzne przedstawienie najważniejszej wartości a wartość deklarowana w pytaniu 1. – odpowiedzi **trzecioklasistów**

1. pytanie ankietowe										7. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na 1 miejscu										Treść rysunku zgodna z odp. na 1 pyt.								Treść rysunku niezgodna z odp. na 1 pyt ²²⁸ .									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pytaniu	Razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzęczkowice (22 badanych)		Pruchnik (30 badanych)		razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzęczkowice (22 badanych)		Pruchnik (30 badanych)		razem	Ozimek (13 badanych)		Mysłowice (26 badanych)		Brzęczkowice (22 badanych)		Pruchnik (30 badanych)	
		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)		ch (15,3%)	dz (84,6%)	ch (61,5%)	dz (38,5%)	ch (48,3%)	dz (51,7%)	ch (46,6%)	dz (53,3%)
Bóg	68	2	7	11	5	8	7	14	14	35	1	4	4	1	2	1	10	8 + 4 ²²⁹	33	1 (rodzina)	3 (rodzina)	5 (rodzina), 1 (zdrowie), 1 (pieniądze), 1 (miłość)	2 (rodzina), 1 (przyjaźń), 1 (rodzina)	1 (przyjaźń), 5 (rodzina)	5 (rodzina), 1 (zdrowie)	1 (zabawa), 1 (nauka), 2 (rodzina)	1 (przyjaźń), 1 (rodzina)
rodzina	21	-	2	4	5	5	3	-	2	19	-	2	3	5	4	3	-	2	2	-	-	1 (Bóg)	-	1 (sport)	-	-	-
życie	5	-	-	1	-	1	3	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	4	-	-	1 (rodzina)	-	1 (nauka)	2 (rodzina)	-	-	
miłość	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1 (nauka)	-	-	
prawda	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
przyjaźń	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
zdrowie	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
SUMA	98	2	11	16	10	14	15	14	16	58	1	8	7	6	6	6	10	14	40	1	3	9	4	8	9	4	2

²²⁸ W nawiasach podaję nazwy wartości, które uczniowie przedstawili w formie graficznej w odpowiedzi na 7. pytanie ankietowe – inne niż te, które zadeklarowali w odpowiedzi na 1.

²²⁹ Te osoby oprócz *Boga* zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (4), *przyjaźń* (1), *miłość* (1).

Jak wynika z tabeli 58., 58 na 98 wszystkich badanych trzecioklasistów (24 chłopców i 34 dziewczynki) potwierdziło swoją wcześniejszą deklarację względem najcenniejszej ich zdaniem wartości. Przy czym należy zaznaczyć, że 4 osoby (4 dziewczynki z Pruchnika), które uprzednio na szczycie swojej hierarchii umieściły *Boga*, tym razem – korzystając z graficznej formy wyrazu – na równi z *Bogiem* umieściły też inne wartości, takie jak: *rodzina* (4), *przyjaźń* (1), *miłość* (1) – por. rys. 1., 2. i 3.:

Rysunek 1.



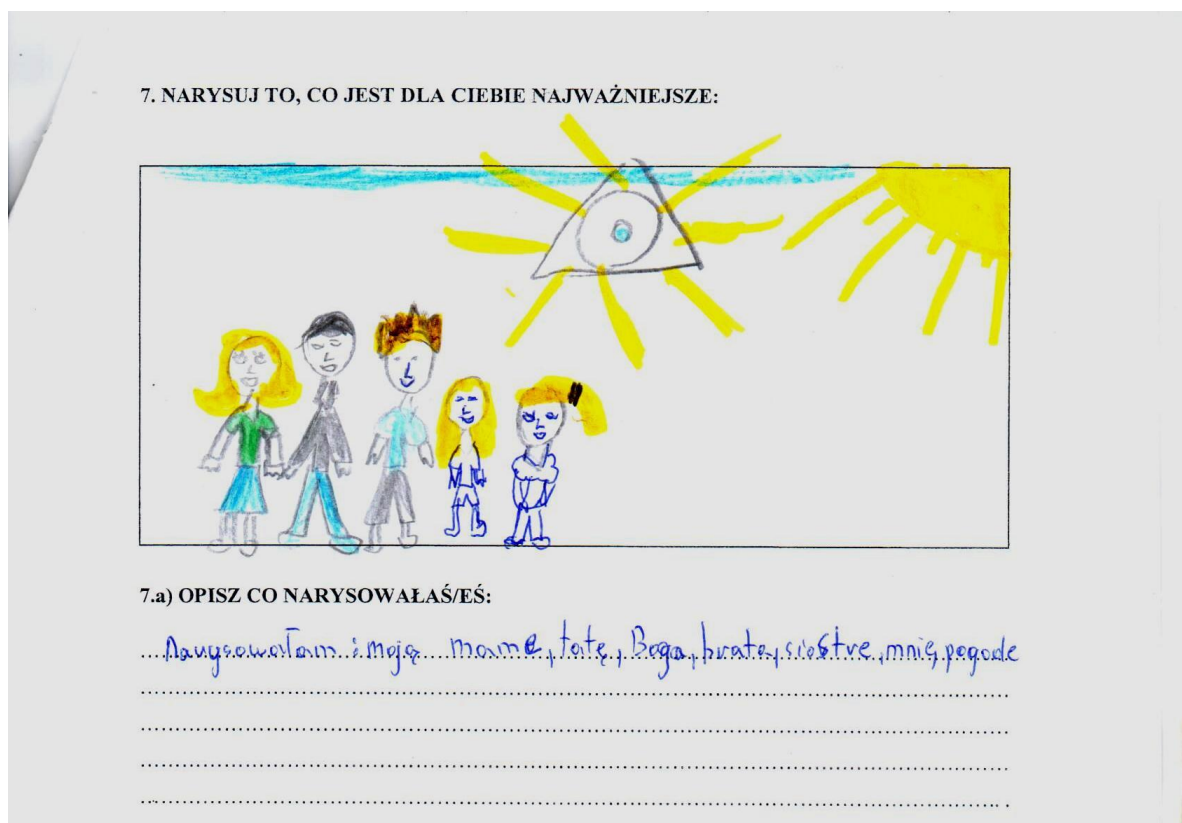
(dz., III kl., Pruchnik)

Rysunek 2.



(dz., III kl., Pruchnik)

Rysunek 3.



(dz., III kl., Mysłowice)

Natomiast 40 ankietowanych (22 chłopców i 18 dziewczynek) za pomocą rysunku wyraziło inną wartość niż ta, którą deklarowali w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe.

Z analizy zebranych danych wynika, iż spośród 68 trzecioklasistów (35 chłopców i 33 dziewczynek), którzy uprzednio na szczycie hierarchii umieścili *Boga*, 35 badanych (17 chłopców i 18 dziewczynek – w tym wspomniane 4, które za pomocą rysunku przedstawiły także inne wartości) podtrzymało swoje stanowisko, a 33 ankietowanych (18 chłopców i 15 dziewczynek) zmieniło zdanie, rysując inną wartość, a mianowicie: *rodzinę* (13 chłopców i 11 dziewczynek), *przyjaźń* (1 chłopiec i 2 dziewczynki), *zdrowie* (po 1 przedstawicielu każdej z płci), *miłość* (1 dziewczynka), *naukę* (1 chłopak), *pieniądze* (1 chłopak), *zabawę* (1 chłopak).

Spółród 21 respondentów (9 chłopców i 12 dziewczynek), którzy w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe wskazali *rodzinę*, aż 19 osób (7 chłopców i 12 dziewczynek) także w formie graficznej przedstawiło tę wartość. Pozostali 2 respondenci (chłopcy) przedstawili za pomocą rysunku: *Boga* i *sport*.

W odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe 5 trzecioklasistów wskazało *życie* (2 chłopców i 3 dziewczynki). Wybór tej wartości jako najcenniejszej potwierdziła zaledwie 1 osoba (dziewczynka), natomiast 4 pozostałych uczniów narysowało inne cnoty: *rodzinę* (1 chłopiec i 2 dziewczynki) oraz *naukę* (1 chłopiec).

Dziewczynka, która pierwotnie na szczycie hierarchii wartości umieściła *miłość*, nie potwierdziła swojego wyboru w odpowiedzi na 7. pytanie ankietowe, przedstawiając w formie graficznej *naukę*.

Z kolei dziewczynki, które zadeklarowały, że najbardziej cenią *prawdę*, *przyjaźń* i *zdrowie*, potwierdziły za pomocą rysunku swój wcześniejszy wybór.

Tabela 59. przedstawia odpowiedzi **czwartoklasistów**:

Tabela 59.

Graficzne przedstawienie najważniejszej wartości a wartość deklarowana w pytaniu 1. – odpowiedzi **czwartoklasistów**

1. pytanie ankietowe										7. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na 1 miejscu										Treść rysunku zgodna z odp. na 1 pyt.								Treść rysunku niezgodna z odp. na 1 pyt ²³⁰ .									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pytaniu	razem	Ozimek (20 badanych)		Mysło- wice (30 badanych)		Brzęczko- wice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)		razem	Ozimek (20 badanych)		Mysło- wice (30 badanych)		Brzęczko- wice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)		razem	Ozimek (20 badanych)		Mysłowice (30 badanych)		Brzęczkowice (21 badanych)		Pruchnik (37 badanych)	
		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)		ch (45%)	dz (55%)	ch (20%)	dz (80%)	ch (52,4%)	dz (47,6%)	ch (40,5%)	dz (59,5%)
Bóg	88	4	6	6	17	10	10	14	21	68	2 + 1 231	4	-	6 + 4 232	7 + 2 233	4 + 5 234	10 + 2 235	20 + 1 236	20	1 (rodzi- na)	1 (dobro), 1 (życie),	4 (rodzina), 1 (sport), 1 (sam ankietowany)	5 (rodzina) + 2x brak rysunku	1 (rodzi- na)	1 (rodzi- na)	2 (rodzi- na)	-
rodzina	10	2	4	-	2	-	-	1	1	10	2	2 + 2 237	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
miłość	5	-	-	-	4	1	-	-	-	3	-	-	-	2 + 1 238	-	-	-	-	2	-	-	-	1 (Bóg i rodzina ²³⁹)	1 (rodzi- na)	-	-	-
mądrość	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1 (rodzina)	-	-	1 (rodzina)	-	-	-	-
życie	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (rodzina)	-	-	-	-	-	-	-	-
zdrowie	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUMA	108	9	11	6	24	11	10	15	22	82	5	9	-	15	9	9	13	22	26	4	2	6	9	2	1	2	-

²³⁰ W nawiasach podaję nazwy wartości, które uczniowie przedstawili w formie graficznej w odpowiedzi na 7. pytanie ankietowe – inne niż te, które zadeklarowali w odpowiedzi na 1.

²³¹ Ta osoba, oprócz *Boga*, zilustrowała też dodatkowe wartości – *pieniądze* (1) i *sport - obronę w reprezentacji piłki nożnej* (1)

²³² Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (4), *zdrowie, życie i pieniądze* (1)

²³³ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (2) i *mądrość* (2)

²³⁴ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkową wartość – *rodzinę* (5)

²³⁵ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkową wartość – *rodzinę* (2)

²³⁶ Ta osoba, oprócz *Boga*, zilustrowała też dodatkową wartość – *miłość* (1)

²³⁷ Te osoby, oprócz *rodziny*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *życie* (1), *miłość* (1) i *radość* (1)

²³⁸ Ta osoba, oprócz *miłości*, zilustrowała też dodatkową wartość – *rodzinę* (1)

²³⁹ Dziewczynka ta przedstawiła za pomocą rysunku 2 wymienione wartości.

Aż 82 na 108 wszystkich badanych czwartoklasistów (27 chłopców i 55 dziewczynek) przedstawiło za pomocą rysunku tę samą wartość, którą w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe umieściło na szczycie hierarchii. Przy czym 18 spośród tych 82 osób (5 chłopców i 13 dziewczynek) zdecydowało się na zilustrowanie dodatkowych wartości. Natomiast 26 osób (14 chłopców i 12 dziewczynek) odpowiedzią na 7. pytanie ankietowe nie potwierdziło swojej wcześniejszej deklaracji (w tym 2 dziewczynki z Mysłowic, które w ogóle niczego nie narysowały).

Ze szczegółowej analizy danych wynika, że spośród 88 uczniów, którzy pierwotnie na szczycie hierarchii wartości umieścili *Boga*, 68 osób (24 chłopców i 34 dziewczynki) również narysowało tę cnotę. W tym gronie znalazło się także 15 ankietowanych (5 chłopców i 10 dziewczynek), którzy oprócz *Boga* zilustrowali też inne wartości: *rodzinę* (13), *mądrość* (2), *pieniądze* (2), *miłość* (1), *sport* (1), *zdrowie* (1) i *życie* (1). Zaś pozostałe 20 osób (10 chłopców i 10 dziewczynek), które wcześniej wybrało *Boga*, korzystając z graficznej formy wyrazu, przedstawiło takie wartości, jak: *rodzina* (8 chłopców i 6 dziewczynek), *dobro* (1 dziewczynka), *sam ankietowany* (1 chłopiec), *sport* (1 chłopiec), *życie* (1 dziewczynka), lub niczego nie narysowało (2 dziewczynki).

Wszystkich 10 czwartoklasistów (3 chłopców i 7 dziewczynek), pierwotnie deklarujących wybór *rodziny* jako najważniejszej wartości, narysowało również tę cnotę. Należy jednak zaznaczyć, że 2 z nich oprócz *rodziny* zilustrowały też *życie* (1 dziewczynka), *miłość* (1 dziewczynka) i *radość* (1 dziewczynka).

Spośród 5 ankietowanych, którzy na szczycie hierarchii wartości umieścili *miłość*, 3 dziewczynki potwierdziły swój wcześniejszy wybór (w tym 1 dziewczynka, która oprócz *miłości* zilustrowała też *rodzinę*). Natomiast pozostałe 2 osoby tym razem opowiedziały się za *rodziną* (2 dziewczynki) i *Bogiem* (1 dziewczynka)²⁴⁰.

2 osoby, które pierwotnie stwierdziły, że najbardziej cenią *mądrość*, w formie graficznej przedstawiły *rodzinę* (po 1 przedstawicielu każdej z płci).

Zdanie zmieniły również 2 osoby, które na szczycie hierarchii wartości umieściły *życie*, a w odpowiedzi na 7. pytanie za najważniejszą uznali *rodzinę* (2 chłopcy).

1 dziewczynka potwierdziła swą wcześniejszą deklarację dotyczącą zdrowia.

Odpowiedzi **szóstoklasistów** przedstawia tabela 60.:

²⁴⁰ Jedna z tych dziewcząt przedstawiła za pomocą rysunku 2 wartości: *Boga* i *rodzinę*.

Tabela 60.

Graficzne przedstawienie najważniejszej wartości a wartość deklarowana w pytaniu 1. – *odpowiedzi szóstoklasistów*

1. pytanie ankietowe										7. pytanie ankietowe																	
Liczba wskazań danej wartości na I miejscu										Treść rysunku zgodna z odp. na 1 pyt.								Treść rysunku niezgodna z odp. na 1 pyt.									
Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą w 1. pytaniu	razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzęczkowice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)		razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzęczkowice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)		razem	Ozimek (22 badanych)		Mysłowice (28 badanych)		Brzęczkowice (17 badanych)		Pruchnik (27 badanych)	
		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch 67,85%	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch (67,85%)	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)		ch (81,8%)	dz (18,1%)	ch (67,85%)	dz (32,14%)	ch (35,3%)	dz (64,7%)	ch (51,85%)	dz (48,14%)
Bóg	59	13	-	8	5	4	8	13	8	40	5 + 5 241	-	1 + 2 242	2 + 2 243	2 + 2 244	3 + 3 245	4 + 3 246	6 247	19	1 (miłość), 1 (zabawa), 1 (rodzina)	-	1 (zabawa), 3 (rodzina), 1 (brak rysunku)	1 (rodzina i przyjaźń)	-	2 (rodzina)	2 (słońce), 3 (rodzina), 1 (auto)	1 (rodzina), 1 (rodzina i przyjaźń)
rodzina	20	5	3	6	3	-	2	-	1	16	4	3	6	2	-	-	-	1 248	4	1 (Bóg)	-	-	1 (przyjaźń)	-	1 (przyjaźń) 1 (brak rysunku)	-	-
dobro	4	-	-	1	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	3	-	-	1 (pamiętnik)	1 (miłość)	-	-	-	1 (pieniądze, przyjaźń i rodzina)
miłość	4	-	1	1	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	1 (życie, przyjaźń, rodzina i zdrowie)	-	-	1 (rodzina)	-	-	1 (przyjaźń)

²⁴¹ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *talent* (1), *zdrowie* (2) i *rodzinę* (4).

²⁴² Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkową wartość – *rodzinę* (2).

²⁴³ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkową wartość – *rodzinę* (2).

²⁴⁴ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkową wartość – *rodzinę* (2).

²⁴⁵ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (3), *miłość* (1), *przyjaźń* (1), *pracę* (1) i *zdrowie* (1).

²⁴⁶ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (3) i *auto* (1).

²⁴⁷ Te osoby, oprócz *Boga*, zilustrowały też dodatkowe wartości – *rodzinę* (5), *mądrość* (1), *przyjaźń* (2), *miłość* (2), *piękno* (2), *naukę* (1), *zdrowie* (1),

²⁴⁸ Ta osoba, oprócz *rodziny*, zilustrowała też dodatkowe wartości – *Boga* (1), *przyjaźń* (1), *pieniądze* (1), *miłość* (3), *radość* (1), *zabawę* (1), *mądrość* (1).

pieniądze	2	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1 (miłość)	-	-	1 (ogródek z kwiatami)
praca	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (zabawa)	-	-	-	-	
przyjaźń	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
zabawa	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1 ²⁴⁹	-	-	-	-	-	-	-	-	
zdrowie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (rodzina i przyjaźń)	-	-	-	-	
życie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1 (pieniądze)	-	-	-	-	
SUMA	94	18	4	19	9	6	11	14	13	60	14	3	10	6	4	7	8	8	34	4	1	9	3	2	4	5	

²⁴⁹ Ta dziewczynka, oprócz zabawy, wymieniła jeszcze: *kotkę, ładną pogodę, siebie (ankietowaną – M.K.S.), swoich kumpli (przyjaźń – M.K.S.), cukierki, pieniądze, miłość, widoki, wiersze, które piszę (talent – M.K.S.), dom (rodzinę – M.K.S.), wakacje, szkołę (na przerwach), piękno i ubrania oraz swoje Zoo.*

Z analizy danych zawartych w tabeli 60. wynika, że 60 na 94 wszystkich badanych szóstoklasistów (36 chłopców i 24 dziewczynki) zaprezentowało rysunek ilustrujący tę samą wartość, którą wcześniej umieścili na szczycie hierarchii wartości – w tym 25 osób (12 chłopców i 13 dziewczynek), które zdecydowały się przedstawić w formie graficznej więcej niż jedną cenną dla nich rzecz.

Spośród 59 uczniów, którzy w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe zadeklarowali, że najbardziej cenią *Boga*, 40 (24 chłopców i 16 dziewcząt) potwierdziło swój wcześniejszy wybór. Przy czym 23 spośród nich (12 chłopców i 11 dziewczynek) oprócz *Boga* zilustrowało też takie wartości, jak: *rodzina* (21), *zdrowie* (4), *miłość* (3), *przyjaźń* (3), *piękno* (2), *auto* (1), *mądrość* (1), *nauka* (1), *praca* (1), *talent* (1). Natomiast 19 ankietowanych narysowało inne ważne dla nich rzeczy: *rodzinę* (7 chłopców i 5 dziewcząt), *przyjaźń* (2 dziewczynki), *zabawę* (2 chłopców), *auto* (1 chłopiec), *miłość* (1 chłopiec) i *słońce* (1 chłopiec), a 1 osoba spośród nich (chłopiec) nie narysowała niczego.

Aż 16 na 20 badanych, którzy wcześniej na szczycie hierarchii umieścili *rodzinę*, również tę wartość zilustrowało za pomocą rysunku – przy czym 1 osoba (dziewczynka) narysowała też inne wartości, a mianowicie: *Boga*, *przyjaźń*, *pieniądze*, *miłość*, *radość*, *zabawę* i *mądrość*. Pozostałe 4 osoby przedstawiły w formie graficznej: *przyjaźń* (2 dziewczynki) i *Boga* (1 chłopiec), a 1 dziewczynka nic nie narysowała.

Spośród 4 respondentów, którzy w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe wskazali *dobro*, tylko 1 osoba (chłopiec) potwierdziła swój wcześniejszy wybór, pozostałe 3 osoby (3 dziewczynki) narysowały: *miłość* (1), *pamiętnik* (1), *pieniądze* (1), *przyjaciół* (1) i *rodzinę* (1).

Również spośród 4 ankietowanych, którzy pierwotnie wskazali *miłość*, tylko 1 uczeń (chłopiec) potwierdził wcześniejszą deklarację, a 3 badanych wskazało za pomocą rysunku inne wartości: *przyjaźń* (2 dziewczynki), *rodzinę* (po 1 przedstawicielu każdej z płci), *zdrowie* (1 dziewczynka) i *życie* (1 dziewczynka).

Żadna spośród 2 osób, które w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe opowiedziały się za *pieniężmi* nie potwierdziła swej deklaracji za pomocą rysunku. Uczniowie ci zilustrowali bowiem *miłość* (1 chłopiec) i *ogródek z kwiatami* (1 dziewczynka).

Chłopiec, który na szczycie swojej hierarchii umieścił *pracę*, korzystając z graficznej formy ekspresji przedstawił *zabawę*.

Z kolei dziewczynka, która zadeklarowała, że najbardziej ceni *przyjaźń*, swym rysunkiem potwierdziła poprzedni wybór.

Także dziewczynka, która pierwotnie wybrała *zabawę*, przedstawiła tę wartość również w formie graficznej, ale dodatkowo narysowała też (i podpisała): *kotka*, *ładną*

pogodę, siebie, swoich kumpli, cukierki, pieniądze, miłość, widoki, wieszę, które pisze, dom, wakacje, szkołę (na przerwach), piękno i ubrania oraz swoje Zoo.

Natomiast chłopiec, który w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe zadeklarował, że najbardziej ceni *zdrowie*, tym razem wskazał *rodzinę i przyjaźń*.

Z kolei chłopiec, który pierwotnie na szczycie hierarchii wartości umieścił *życie*, narysował *pieniądze*.

6.2.8.1. Porównanie hierarchii wartości wyłonionych na podstawie odpowiedzi na 1. i 7. pytanie ankietowe

Z analizy odpowiedzi uczniów ze wszystkich trzech grup wiekowych wynika, że znaczna część respondentów potwierdziła za pomocą rysunku swoją wcześniejszą deklarację względem najcenniejszej ich zdaniem wartości. Jednak spora grupa ankietowanych zdecydowała się narysować inny ważny dla nich podmiot. Co więcej, część uczniów zilustrowała więcej niż jedną wartość, stąd łączna liczba cnót zilustrowanych przez badanych będzie większa niż liczba samych uczniów. Fakt zilustrowania przez część ankietowanych dodatkowych cnót spowodował, że w hierarchii wartości stworzonej na podstawie rysunków dzieci pojawiła się o wiele większa liczba wartości niż w hierarchii wyłonionej na podstawie odpowiedzi na 1. pytanie.

Porównajmy zatem, jak zmieniła się dziecięca hierarchia wartości, zestawiając najistotniejsze zdaniem uczniów cnoty, wyłonione na podstawie 1. pytania, z wartościami rysowanymi przez badanych.

Przypomnijmy, jakie wartości były pierwotnie najchętniej określane przez **trzecioklasistów** jako najważniejsze²⁵⁰ i porównajmy je z wartościami wyłoniłymi na podstawie dziecięcych rysunków – pomocna w tym będzie tabela 61.:

²⁵⁰ Por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*.

Porównanie dziecięcej hierarchii wartości wyłonionej na podstawie 1. i 7. Pytania (III klasa)

Z analizy wyników zawartych w tabeli 61. jasno wynika, iż *Bóg* – którego w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe większość trzecioklasistów uznała za najważniejszą wartość – ustąpił miejsca *rodzinie*, którą najmłodszy ankietowani rysowali zdecydowanie częściej. Pierwotnie 68 badanych (35 chłopców i 33 dziewczynki) zadeklarowało, że najwyżej ceni *Boga*. *Rodzinę* zilustrowało nieco mniej, bo 50 ankietowanych (21 chłopców i 29 dziewczynek), niemniej jednak uplasowała się ona na pierwszym miejscu hierarchii wyłonionej na podstawie 7. pytania ankietowego.

Z wcześniejszej deklaracji ankietowanych wynika, iż na 3. pozycji pod względem najistotniejszej w ich opinii cnoty, uplasowało się *życie* – zdaniem 5 respondentów (2 chłopców i 3 dziewczynek), z analizy dziecięcych rysunków wynika jednak, że miejsce to zajmuje *przyjaźń* – również zdaniem 5 badanych (1 chłopca i 4 dziewczynek).

²⁵¹ W wypadku odpowiedzi na 7. polecenie ankietowe, ogólna liczba wskazań jest większa (niż w wypadku odpowiedzi na pytanie 1.) ponieważ część badanych rysowała więcej niż 1. wartość.

na 1. pytanie ankietowe określone jako najważniejsze przez 1 respondenta (za każdym razem była to dziewczynka). Jak wynika z kolei z dziecięcych rysunków – wyborem 3 uczniów – na 4. miejscu uplasowały się *nauka* (najistotniejsza zdaniem 2 chłopców i 1 dziewczynki) oraz *zdrowie* (zilustrowane przez 1 chłopca i 2 dziewczynki).

Jak wynika z danych zawartych w powyższej tabeli, trzecioklasiści, dzięki możliwości graficznego ukazania najważniejszej wartości, zdecydowali się przedstawić więcej najcenniejszych ich zdaniem wartości, niż uczynili to w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe. I tak na 5. miejscu pod względem częstotliwości, z dziecięcych rysunków wyłaniała się *miłość* – zilustrowana przez 2 osoby (2 dziewczynki).

Natomiast jednokrotnie na dziecięcych rysunkach pojawiły się takie cnoty, jak: *pieniądze* (przedstawione przez 1 chłopca), *prawda* (zobrazowana przez 1 dziewczynkę), *sport* (zilustrowany przez 1 chłopca), *zabawa* (wybrana przez 1 chłopca) oraz *życie* (przedstawione przez 1 dziewczynkę).

Jak wykazuje analiza zilustrowana w tabeli 61. – wybór dokonany w rysunku jest inny niż wybór werbalny – deklarowany.

W tabeli 62. przedstawiono się porównanie odpowiedzi **czwartoklasistów**²⁵²:

Tabela 62.

Porównanie dziecięcej hierarchii wartości wyłonionej na podstawie 1. i 7. Pytania (IV klasa)

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą w 1. pytaniu ankiety				Ranga	Wartość uznana za najważniejszą w 7. pytaniu ankiety			
	wartość	liczba wskazań danej wartości na 1. miejscu				wartość	liczba wskazań danej wartości na 1. Miejsu		
		razem	ch	dz			razem	ch	Dz
1.	Bóg	88	34	54	1.	Bóg	69	24	45
2.	<i>rodzina</i>	10	3	7	2.	<i>rodzina</i>	44	19	25
3.	<i>miłość</i>	5	1	4	3.	<i>miłość</i>	5	-	5
4.	<i>mądrość</i>	2	1	1	4.	<i>życie</i>	3	-	3
	<i>życie</i>	2	2	-		5.	<i>mądrość</i>	2	2
5.	<i>zdrowie</i>	1	-	1	pieniądze		2	1	1
							sport	2	2
							zdrowie	2	-
					6.		<i>ankietowany</i>	1	1
						<i>dobro</i>	1	-	1
						<i>radość</i>	1	-	1
					brak rysunku		2	-	2
SUMA		108	41	67	SUMA		134 ²⁵³	49	85

²⁵² Por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*.

²⁵³ W wypadku odpowiedzi na 7. polecenie ankietowe, ogólna liczba wskazań jest większa (niż w wypadku odpowiedzi na pytanie 1.) ponieważ część badanych rysowała więcej niż 1. wartość.

Uczniowie klas IV, odpowiadając na 1. pytanie ankietowe, na szczycie hierarchii wartości najchętniej umieszczali *Boga* – uczyniło tak 88 ankietowanych (34 chłopców i 54 dziewczynki). Swą wcześniejszą deklarację ankietowani potwierdzili również za pomocą rysunku, choć należy zauważyć, że wartość tę zilustrowało nieco mniej respondentów, bo 69 badanych (24 chłopców i 45 dziewczynek).

Zgodnie z wcześniejszymi wyborami dzieci tym razem również *rodzina* uplasowała się na 2. miejscu dziecięcej hierarchii wartości, jednak należy zaznaczyć, że o wiele większa liczba uczniów zdecydowała się przedstawić tę wartość w formie graficznej. Pierwotnie na szczycie hierarchii umieściło ją bowiem zaledwie 10 badanych (3 chłopców i 7 dziewczynek), podczas gdy za pomocą rysunku przedstawiło tę cnotę aż 44 respondentów (19 chłopców i 25 dziewczynek).

Analizując dziecięce odpowiedzi na obydwa interesujące nas pytania, można zauważyć, iż 3. miejsce w uczniowskiej hierarchii wartości ponownie zajęła *miłość*. Każdorazowo cnotę tę wskazało jako najważniejszą 5 ankietowanych (początkowo 1 chłopiec i 4 dziewczynki, a tym razem – na podstawie rysunków – 5 dziewcząt).

Odpowiadając na 1. pytanie ankietowe, respondenci zadeklarowali, że cenią również takie wartości, jak *mądrość* i *życie*. Cnoty te znalazły się na 4. miejscu dziecięcej hierarchii wartości wyborami 2 badanych (1 chłopca i 1 dziewczynki w wypadku *mądrości* oraz 2 chłopców w wypadku *życia*). Druga z tych wartości również uplasowała się na czwartym miejscu hierarchii wyłonionej na podstawie rysunków czwartoklasistów. Cnota ta została przedstawiona w formie graficznej przez 3 dziewczynki. Na podstawie rysunków *życie* uplasowało się na 4. miejscu (decyzją 3 dziewczynek), a *mądrość* na 5. (wyborem 2 chłopców).

Zgodnie z początkowymi deklaracjami ankietowanych, za najważniejszą została uznana jeszcze jedna wartość, a mianowicie *zdrowie* (wyborem 1 dziewczynki). Biorąc pod uwagę uczniowskie rysunki, na tym samym, 5. miejscu – zgodnie z wyborami 2 ankietowanych – znalazły się aż 4 wartości: wspomniana *mądrość* (wskazana przez 2 chłopców), *pieniądze* (wyborem 1 chłopca i 1 dziewczynki), *sport* (zgodnie z deklaracją 2 chłopców) i *zdrowie* (zilustrowane przez 2 dziewczynki).

Za pomocą graficznej formy wyrazu zostały przedstawione jeszcze 3 istotne dla respondentów „rzeczy” (każda z nich została narysowana jednokrotnie): sam ankietowany (narysowany przez 1 chłopca), *dobro* (zilustrowane przez 1 dziewczynkę) i *radość* (przedstawiona przez 1 dziewczynkę).

2 osoby (dziewczynki) nie zdecydowały się na wykonanie rysunku.

Spójrzmy teraz na zestawienie odpowiedzi **szóstoklasistów**²⁵⁴:

Tabela 63.

Porównanie dziecięcej hierarchii wartości wyłonionej na podstawie 1. i 7. Pytania (VI klasa)

Ranga	Wartość uznana za najważniejszą w 1. pytaniu ankiety			
	wartość	liczba wskazań danej wartości na 1, miejscu		
		razem	ch	dz
1.	Bóg	59	38	21
2.	<i>rodzina</i>	20	11	9
3.	<i>dobro</i>	4	2	2
	<i>miłość</i>	4	2	2
4.	<i>pieniądze</i>	2	1	1
5.	<i>praca</i>	1	1	-
	<i>przyjaźń</i>	1	-	1
	<i>zabawa</i>	1	-	1
	<i>zdrowie</i>	1	1	-
	<i>życie</i>	1	1	-

Odpowiadając na pierwsze pytanie ankietowe, również szóstoklasiści za najważniejszą wartość najchętniej uznawali *Boga* – zadeklarowało to 59 osób (38 chłopców i 21 dziewcząt). Jednak z uczniowskich rysunków najczęściej wyłaniała się *rodzina* zilustrowana niemal przez identyczną liczbę osób, bo przez 54 ankietowanych (przez 30 chłopców i 24 dziewczynki).

²⁵⁴ Por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*.

²⁵⁵ W wypadku odpowiedzi na 7. polecenie ankietowe, ogólna liczba wskazań jest większa (niż w wypadku odpowiedzi na pytanie 1.) ponieważ część badanych rysowała więcej niż 1. wartość.

Pierwotnie *rodzina* znalazła się na 2. miejscu hierarchii wartości – zgodnie z wyborem 20 ankietowanych (11 chłopców i 9 dziewczynek). Tym razem respondenci, korzystając z graficznej formy przekazu, na 2 miejscu umieścili *Boga*, który został przedstawiony 42 razy (przez 25 chłopców i 17 dziewczynek).

Z analizy odpowiedzi szóstoklasistów na 1. pytanie ankietowe wynika, że na 3. miejscu ich hierarchii – głosami 4 osób – znalazły się 2 wartości: *dobro* (wskazane przez 2 chłopców i 2 dziewczynki) i *miłość* (również zadeklarowana przez 2 przedstawicieli każdej z płci). Na tym samym miejscu hierarchii wyłonionej na podstawie dziecięcych rysunków znalazła się *przyjaźń* – zilustrowana przez 14 osób (1 chłopca i 13 dziewcząt).

Na kolejnym miejscu dziecięcej hierarchii pierwotnie uplasowały się *pieniądze* – wyborem 2 ankietowanych (1 chłopca i 1 dziewczynki), by w graficznym wyrazie ustąpić miejsca *miłości* narysowanej przez 11 badanych (3 chłopców i 8 dziewczynek).

Jednokrotnie za pomocą słowa mianem najważniejszych określone były jeszcze takie cnoty, jak: *praca* (przez 1 chłopca), *przyjaźń* (przez 1 dziewczynkę), *zdrowie* (przez 1 dziewczynkę), *zabawa* (przez 1 chłopca), *życie* (przez 1 chłopca). Na tym samym miejscu dziecięcej hierarchii, stworzonej w oparciu o graficzne źródło ekspresji, uplasowały się (zgodnie z wyborem 5 respondentów): *zabawa* (zilustrowana przez 3 chłopców i 2 dziewczynki) oraz *zdrowie* (zobrazowane przez 2 chłopców i 3 dziewczynki).

Hierarchia wartości stworzona w oparciu o dziecięce rysunki jest znacznie bogatsza i zawiera o wiele więcej cennych dla dzieci „rzeczy” niż ta, która powstała na podstawie odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe. I tak na jej 6. miejscu widnieją *pieniądze* docenione przez 4 respondentów (1 chłopca i 3 dziewczynki), na 7. siódmym uplasowało się *piękno* – zilustrowane przez 3 dziewczynki, a na miejscu 8. dwukrotnie rysowano: *auto* (przez 2 chłopców), *mądrość* (przez 2 dziewczynki), *słońce* (przez 2 chłopców) i *talent* (przez 1 chłopca i 1 dziewczynkę). Natomiast 1-krotnie szóstoklasiści zilustrowali: *ankietowaną* (1 dziewczynka narysowała samą siebie), *cukierki* (1 dziewczynka), *dobro* (1 chłopiec), *kotka* (1 dziewczynka), *ładną pogodę* (1 dziewczynka), *naukę* (1 dziewczynka), *ogródek z kwiatami* (1 dziewczynka), *pamiętnik* (1 chłopiec), *pracę* (1 dziewczynka), *radość* (1 dziewczynka), *swoje Zoo* (1 dziewczynka), *szkołę (na przerwach)* (1 dziewczynka), *ubrania* (1 dziewczynka), *wakacje* (1 dziewczynka), *widoki* (1 dziewczynka) oraz *życie* (1 dziewczynka).

2 osoby niczego nie narysowały (1 chłopiec i 1 dziewczynka).

6.2.8.2. Graficzne symbole wartości. Bogactwo/ubóstwo kontekstowe dziecięcych rysunków

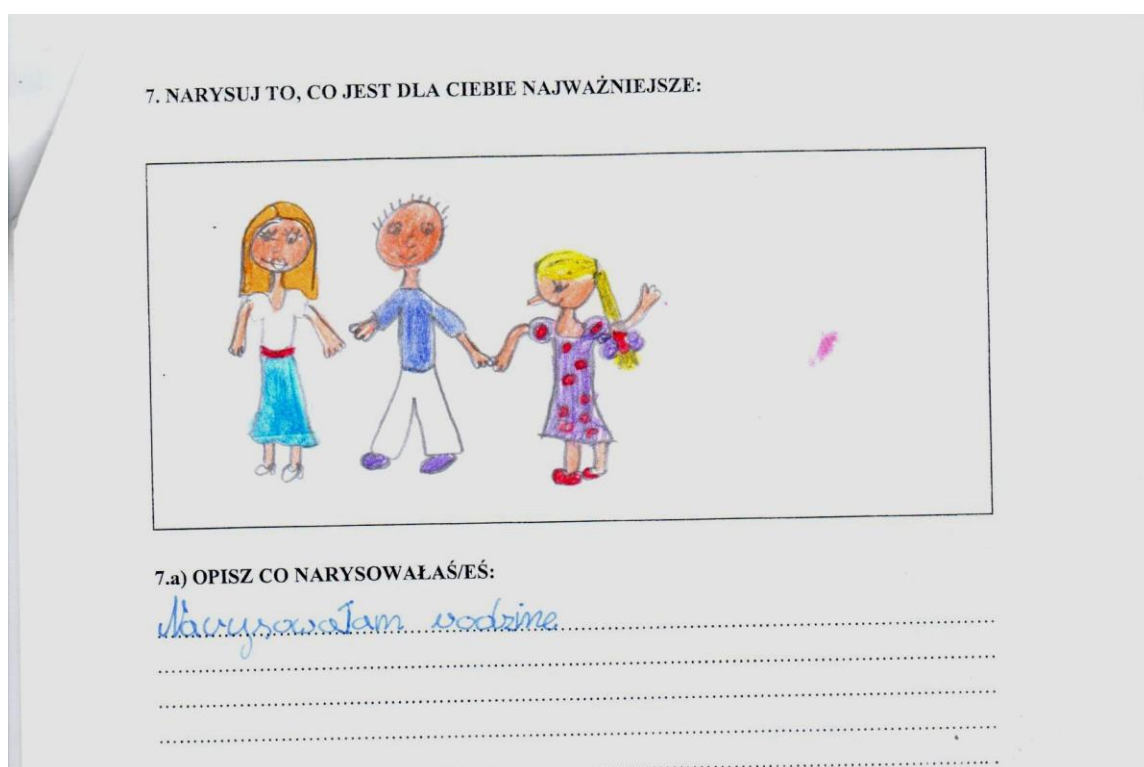
Warto jeszcze przeanalizować, za pomocą jakich elementów widocznych na rysunkach dzieci wyrażały cenione przez nie wartości. Zaznaczyć należy przy tym, iż na niektórych rysunkach widocznych było kilka **elementów symbolizujących** jedną wartość, np. zarówno oko opatrności, jak i krzyż oraz Jezus – symbolizowały Boga; albo: poszczególni członkowie rodziny i serca – co symbolizowało rodzinę itp. Oto jakie elementy dziecięcych rysunków odzwierciedlały poszczególne wartości²⁵⁶:

a) w pracach **trzecioklasistów**:

- **rodzinę** – postacie przedstawiające poszczególnych członków rodziny (42) – por rys. 4. i 5., serce/a (6), pies (3), kot (1), królik (1), napis *rodzina* (1), twarz babci (1);
- **Boga** – oko opatrności (12), postać Pana Boga (12) – por. rys. 6., krzyż/e (6), postać Jezusa (6), napis *Bóg* (3), klęcząca i modląca się rodzina (2), Hostia (1), klęczący i modlący się chłopiec (1), nic (*Ponieważ Boga nikt nigdy nie widział*) (1), serca (1);
- **przyjaźń** – cztery dziewczynki (1), koledzy (1), napis *przyjaźń* (1), postacie, które czynią względem siebie dobre uczynki (1), postacie, które wyznają sobie przyjaźń, mówią, że się lubią (1);
- **naukę** – budynek szkoły (2), przybory szkolne (zeszyt, pióro i nożyczki) (1);
- **zdrowie** – postać człowieka (2), serce (1);
- **miłość** – napis *miłość* (1), serce (1);
- **pieniądze** – banknot 100zł (1);
- **prawdę** – ludzie mówiący sobie prawdę, np. przyznający się do kradzieży (1);
- **sport** – granie w klubie „Ruch Chorzów” – bramka i bramkarz (1);
- **zabawę** – komputer (1);
- **życie** – postać dziewczynki (1).

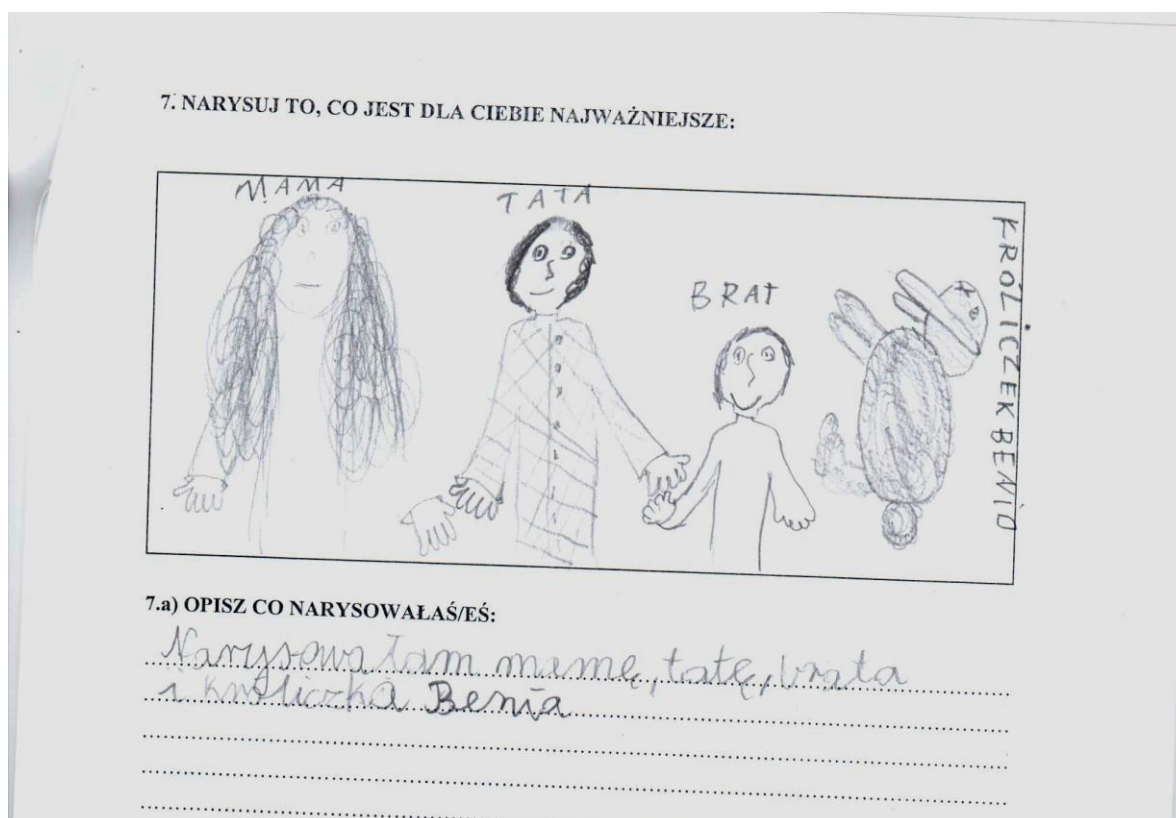
²⁵⁶ Podaję, zaczynając od tych elementów, które w dziecięcych ilustracjach pojawiały się najczęściej, w nawiasach podaję ilość wskazań.

Rysunek 4.

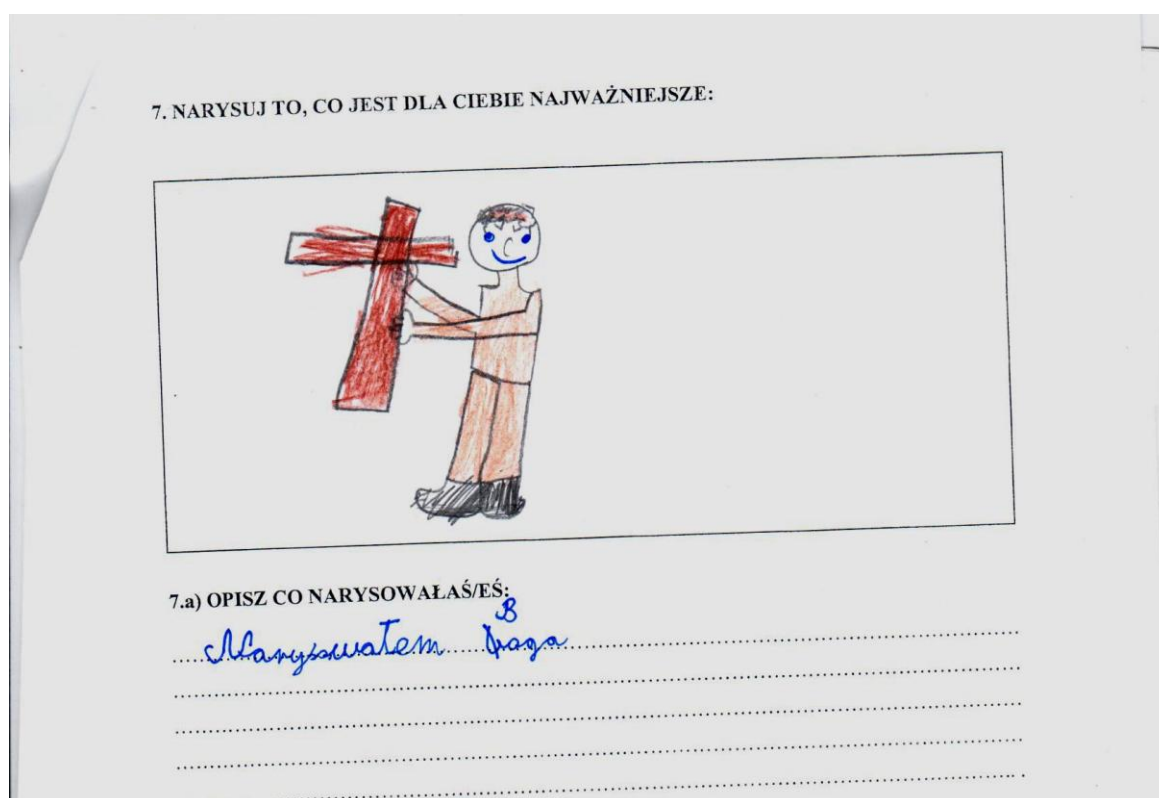


(dz., III kl., Mysłowice)

Rysunek 5.



(dz., III kl., Brzęczkowice)

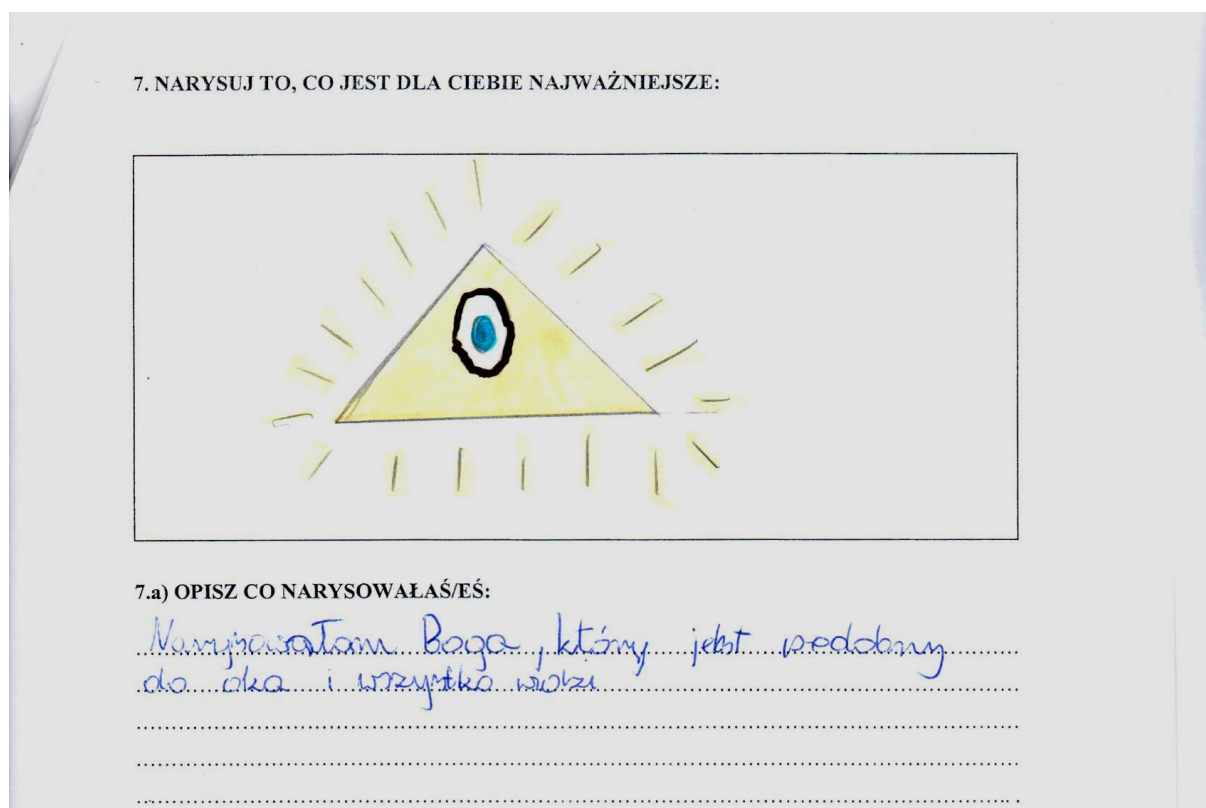


(ch., III kl., Ozimek)

b) w pracach **czwartoklasistów**:

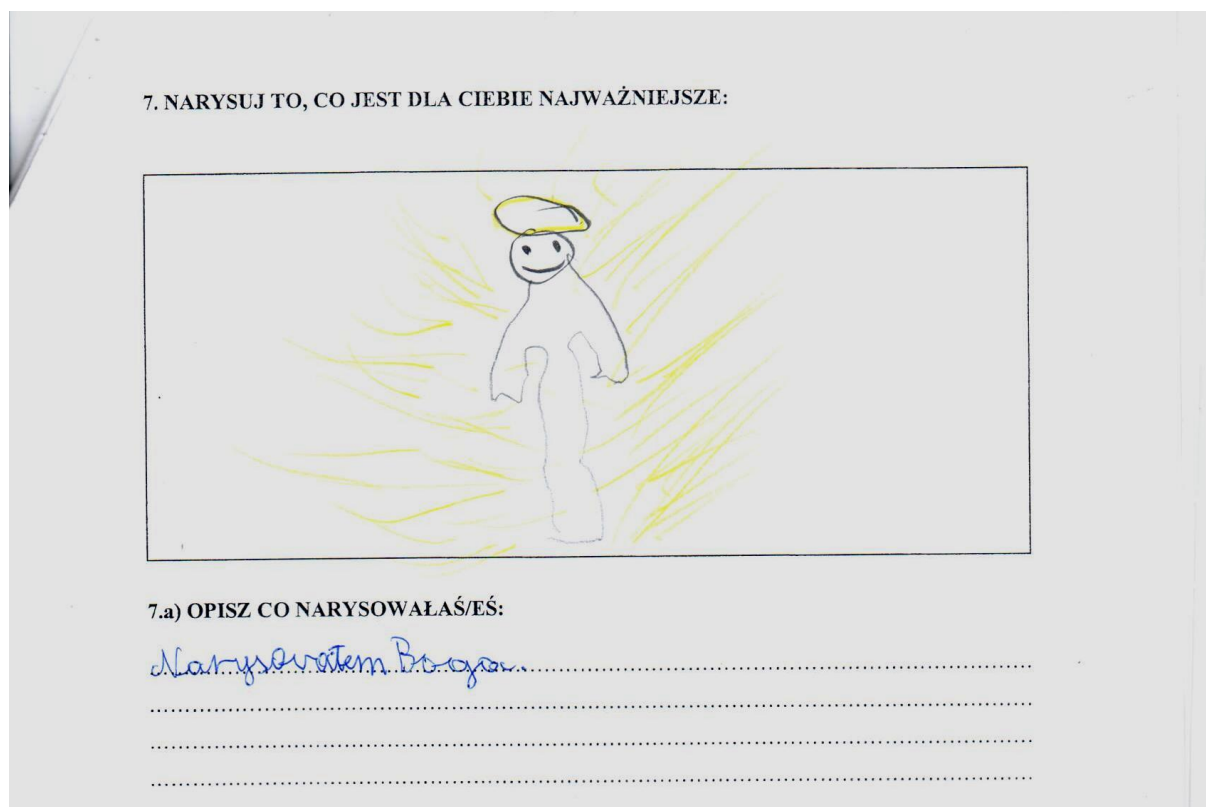
- **Boga** – oko opatrności (27) – por. rys. 7., postać Pana Boga (14) – por. rys. 8., krzyż (11), napis *Bóg* (5), serce/a (5), korona cierniowa (3), postać przedstawiająca Jehowę (1), chmura, przez którą przedziera się światło (2), kielich z Hostią (2), postać Jezusa (2), gołąb (1), Komunia Święta (opłatek) (1), krzyż monogramowy „Chi-Ro” (1), napis *Alleluja* (1);
- **rodzinę** – postacie przedstawiające poszczególnych członków rodziny (40), napis *rodzina* (5), pies (5) – por. rys. 9., dom (4), serce (2), mysz (1);
- **miłość** – serce/a (5), ludzie i zwierzęta, które się kochają (1), napis *miłość* (1)
- **życie** – serce/a (2), napis *życie* (1)
- **mądrość** – mózg (1), napis *mądrość* (1), postać siedząca przy stole i trzymająca w rękach otwartą książkę (1);
- **pieniądze** – banknoty (2);
- **sport** – obrona reprezentacji piłki nożnej – bramka i bramkarz (1), piłka do nogi (1);
- **zdrowie** – napis *zdrowie* (1);
- **ankietowany** – swój autoportret (1);
- **dobro** – serce (1) i napis *dobre serce* (1);
- **radość** – postacie przedstawiające wszystkich członków rodziny (1).

Rysunek 7.

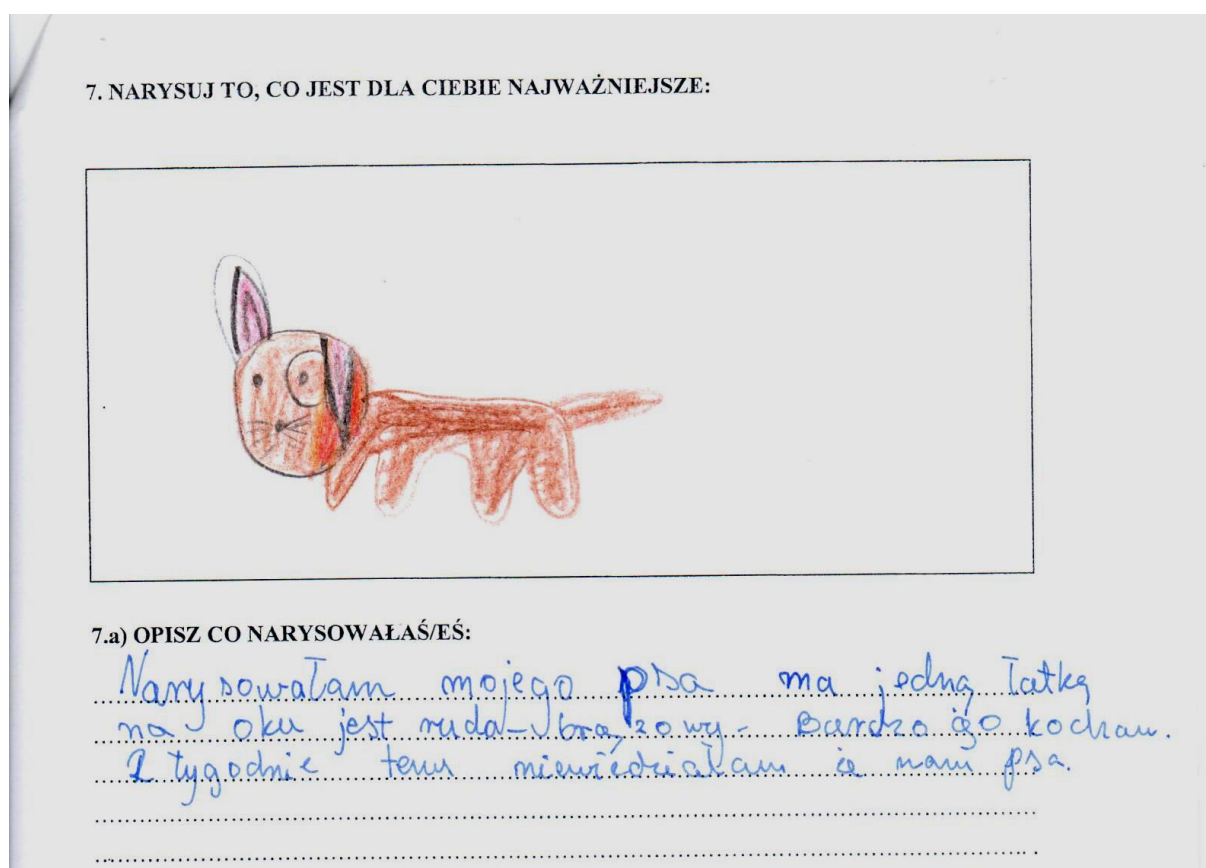


(dz., IV kl., Pruchnik)

Rysunek 8.



(ch., IV kl., Ozimek)



(dz., IV kl., Mysłówice)

c) w pracach **szóstoklasistów**:

- **rodzinę** – postacie przedstawiające poszczególnych członków rodziny (41), dom (12) – por. rys. 10., napis *rodzina* (5), pies (4), królik (1), serce (1), szczur (1);
- **Boga** – oko opatrności (23), postać Boga (6), krzyż (4), kościół (3), napis *Bóg* (3), światło płynące z nieba (2), Trójca święta (2), dłonie (1), gołąb (1), kielich z Hostią (1), napis: *Bóg Ojciec, Syn Boży, Duch Święty* (1), nic (ponieważ *nie jestem godna, aby Go narysować*) (1), świat stworzony przez Boga²⁵⁷ (1) – por. rys. 11.;
- **przyjaźń** – kilka osób/przyjaciół (5), napis *przyjaźń* (3), dwa misie i drzewo z wrytym sercem, wewnątrz którego widnieje napis *forever friends* (1) – por. rys. 12., dwie uśmiechnięte buźki (1), kłódka (1), pies (1), serce, a w nim bliscy ludzie (1), serce z napisem *przyjaźń* (1), trzymające się razem dłonie (1), trzy uśmiechnięte zwierzątka (1);
- **miłość** – napis *miłość* (5), serce/a (5), dwoje ludzi trzymających się za ręce (2), złamane serce (1);

²⁵⁷ Jest to jeden z najbardziej kolorowych rysunków. Dziewczynka przedstawiła na nim następujące dzieła stworzenia: człowieka, zwierzęta, rośliny, niebo i słońce – które stanowią kolekcję *świata stworzonego przez Boga*.

- **zabawę** – komputer (2), napis *zdrowie* (2), boisko, na którym dwóch zawodników rozgrywa mecz piłki nożnej (1), napis *zabawa* (1), postać, która najprawdopodobniej się bawi (1), uśmiechnięta buźka (1);
- **zdrowie** – chory w łóżku (1), krzyż – symbol pierwszej pomocy (1), lekarstwa (1), marchewki (1);
- **piękno** – napis *piękno* (2), obraz przedstawiający człowieka (1), park (1);
- **pieniądze** – banknoty (3), monety (2), świnkę skarbonkę z monetami w środku (1);
- **auto** – auto (2);
- **mądrość** – napis *mądrość* (2), szkoła (1);
- **słońce** – słońce (2);
- **talent** – bramka i piłkarz kopiący piłkę (1), *swoje wiersze* – otwarty, zapisany zeszyt (1);
- **ankietowaną** – swój autoportret (1);
- **cukierki** – paczkę cukierków (1);
- **dobro** – zwierzęta, *które potrzebują naszej miłości i troski* (1);
- **kotka** – kot (1);
- **ładną pogodę** – słońce (1);
- **naukę** – działanie matematyczne (1);
- **ogródek z kwiatami** – trawa i kwiaty (1);
- **pamiętnik** – pamiętnik z kłódką (1);
- **pracę** – teczka (1);
- **radość** – napis *radość* (1), uśmiechnięta buźka (1);
- **swoje Zoo** – 3 zwierzątka (1);
- **szkoła (na przerwach)** – budynek szkoły (1);
- **ubrania** – spódniczka (1);
- **wakacje** – plażę, morze i słońce (1);
- **widoki** – trzy drzewa (1);
- **życie** – napis *życie* (1).

Rysunek 10.

7. NARYSUJ TO, CO JEST DLA CIEBIE NAJWAŻNIEJSZE:



7.a) OPISZ CO NARYSOWAŁAŚ/EŚ:

Ja narysowałem dom z w tym
domu kochającą się rodzinę

(ch., VI kl., Pruchnik)

Rysunek 11.

7. NARYSUJ TO, CO JEST DLA CIEBIE NAJWAŻNIEJSZE:



7.a) OPISZ CO NARYSOWAŁAŚ/EŚ:

Narysowałam świat który stworzył Bóg. Między innymi zwierzęta
rodziny ludzkiej.

(dz., VI kl., Brzęczkowice)

7. NARYSUJ TO, CO JEST DLA CIEBIE NAJWAŻNIEJSZE:



7.a) OPISZ CO NARYSOWAŁAŚ/EŚ:

Narysowałam przyjaciół dwóch miśków symbolizujących zachowania
ludzkie dających się szczegółowym ujęciem

(dz., VI kl., Brzeczkwice)

Dwie najchętniej rysowane przez wszystkich respondentów wartości – *rodzina* i *Bóg* – przedstawiane były w postaci dosłownej lub symbolicznej.

Pozostałe wartości stanowią przykłady sporadycznych egzemplifikacji, więc pomijam je w poniższym omówieniu.

Ankietowani (aż 123 osoby) ze wszystkich badanych grup wiekowych najczęściej przedstawiali **rodzinę**, rysując jej poszczególnych członków. Takie ujęcie tematu (przez 42 trzecioklasistów, 40 czwartoklasistów i 41 szóstoklasistów) z całą pewnością świadczy o uczuciach łączących respondentów z osobami, które zdecydowali się przedstawić. To te konkretne osoby (np. mama, tata, rodzeństwo – a w niektórych przypadkach nawet zwierzę) uważają oni za swoją rodzinę, są z nimi zżyci, kochają ich. Przedstawienie poszczególnych członków rodziny jest wyrazem **precyzyjnego, dosłownego wyrażenia treści** przez ankietowanych. Ponadto możemy przyjąć, że poszczególni członkowie rodziny stanowią kolekcję²⁵⁸ pojęcia *rodziny*.

²⁵⁸ Odwołując się do pojęcia *kolekcji* mam na myśli zespół przedmiotów (w wypadku *rodziny* – osób) odnoszących się do cech ilustrowanego podmiotu (*rodziny*). Przyjmuję za Jerzym Bartmińskim, że pojęcie *kolekcji* oznacza „zespół przedmiotów, którego elementy składowe spełniają trzy warunki: 1 – współwystępują w jednym miejscu, 2 – współwystępują w jednym czasie, 3 – partycypują w jednym zdarzeniu w jednakowy sposób, są izofunkcyjne” (J. Bartmiński, *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*, [w:] *Tekst w kontekście*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1990, s. 161).

Natomiast rysowanie przez (9) badanych serc (przez 6 trzecioklasistów, 2 czwartoklasistów, 1 szóstoklasistę) obrazujących *rodzinę* świadczy o **metaforycznym** przedstawieniu tej wartości. Serce jest **symbolem rodziny**, rysowanie go niewątpliwie dowodzi zwrócenia się badanych w kierunku miłości, uczucia do swoich bliskich.

Jak widać, uczniowie (ze wszystkich przedziałów wiekowych) chętniej przedstawiali *rodzinę* w sposób dosłowny, precyzyjnie wyrażając treść rysunku.

Przedstawianie **Boga**, przez zdecydowaną większość (62) wszystkich ankietowanych (12 trzecioklasistów, 27 czwartoklasistów, 23 szóstoklasistów), w formie oka opatrności świadczy o **symbolicznym** ujęciu wskazanej wartości. Oko opatrności może symbolizować boską opatrność, świadczyć o tym, że respondenci postrzegają *Boga* jako Tego, który góruje nad człowiekiem, spogląda z niebios skąd obserwuje i pilnuje ludzi. Myślę, że oko opatrności możemy też potraktować jako metaforę wszechwiedzącego, wszechobecnego, wszystkowidzącego *Boga*.

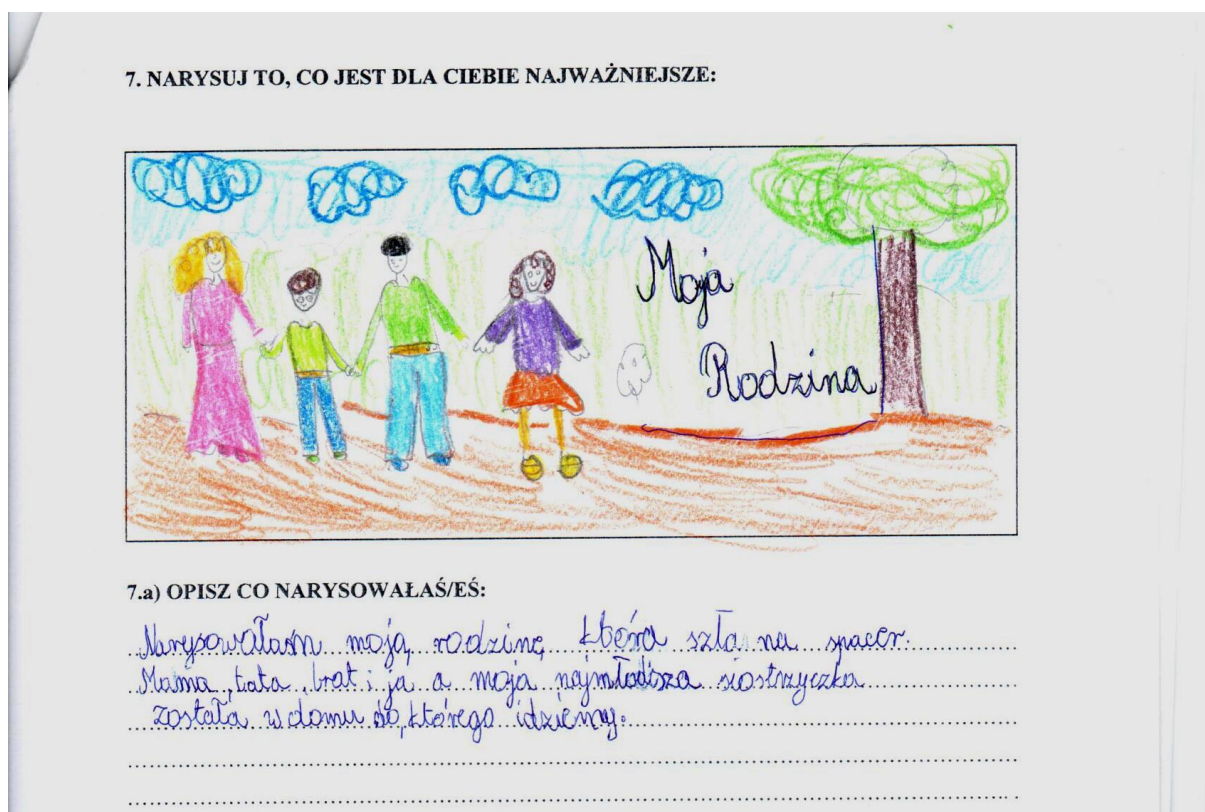
Spora część respondentów (32 osoby) zdecydowała się przedstawić *Boga*, rysując Jego postać (12 trzecioklasistów, 14 czwartoklasistów, 6 szóstoklasistów). Takie ujęcie traktuję jako **dosłowne wyrażenie treści**. Ankietowani rysowali swoje wyobrażenie *Boga*, podjęli próbę wyrażenia kogoś, kogo nigdy nie widzieli, a w kogo istnienie wierzą.

Większość dziecięcych rysunków była dość uboga pod względem liczby **dodatkowych szczegółów**, które dałoby się pogrupować w **kolekcje** – grupy przedmiotów charakterystycznych dla danej wartości. Jednak w 52 pracach (19 trzecioklasistów, 9 czwartoklasistów, 24 szóstoklasistów) widoczne są **miejsca** będące tłem dla zilustrowania poszczególnych wartości, takich jak:

a) w pracach **trzecioklasistów**:

- **rodzina** – *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie (7)²⁵⁹ – por. rys. 13., park (1), plac zabaw (alejka, drzewa, krzewy, huśtawki, piaskownica, dzieci, niebo i słońce) (1), pokój (a w nim 2 telewizory, worek z pieniędzmi, członkowie rodziny i 2 serca) (1);
- **Bóg** – niebo (5), trawa, niebo i słońce (1), ziemia (w którą wbite są krzyże – na jednym z nich wisi Jezus) (1);
- **przyjaźń** – park (1), trawa i niebo (1).

²⁵⁹ Dzieci przedstawiające rodzinę na dworze rysowały: trawę (1), trawę, niebo i słońce (1), trawę i niebo (1), niebo i słońce (1), niebo i ziemię (1), trawę, drzewa, niebo i słońce (1), trawę, ziemię, drzewo, niebo i chmury (1) – tzw. dziecięcy „świat”.



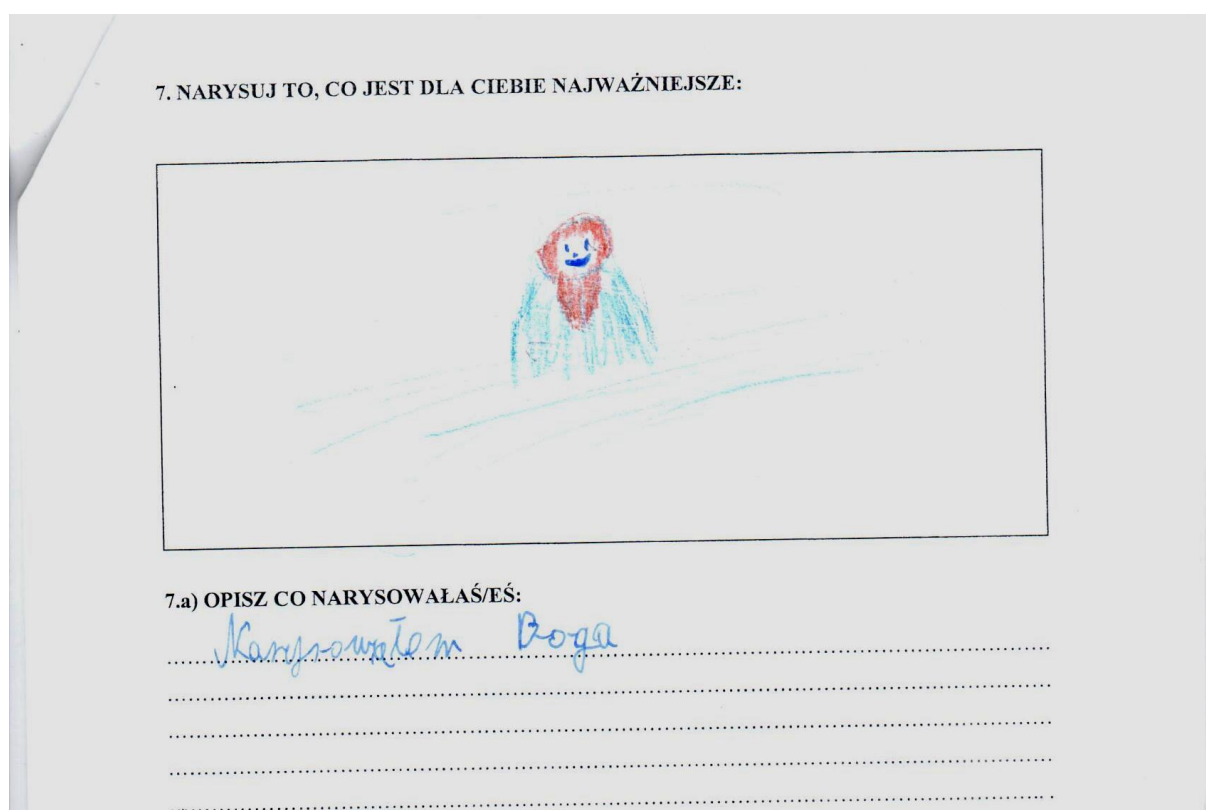
(dz., III kl., Pruchnik)

b) w pracach **czwartoklasistów**:

- **Bóg** – niebo (5) – por. rys. 14., *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie²⁶⁰ (1);
- **rodzina** – *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie²⁶¹ (3).

²⁶⁰ Dzieci przedstawiające *Boga* na dworze rysowały: trawę, słońce i siebie (1).

²⁶¹ Dzieci przedstawiające *rodzinę* na dworze rysowały: trawę (1), ziemię, kwiaty, chmury i słońce (1), ziemię, chmury i dom (1).



(ch., IV kl., Brzęczkowice)

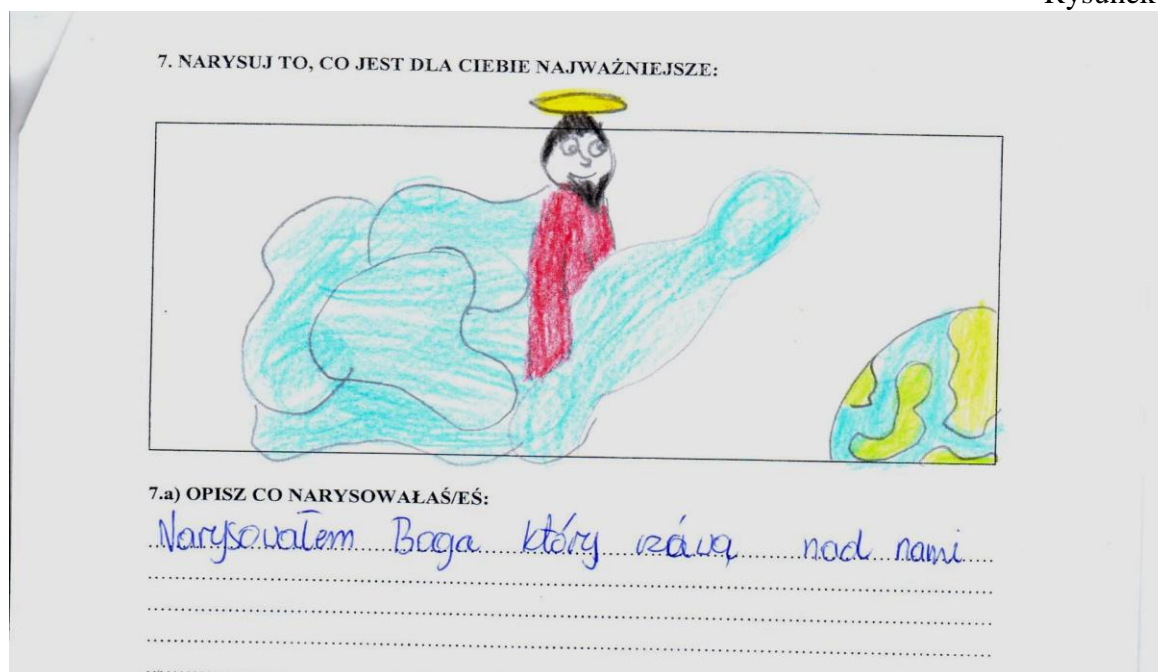
c) w pracach **szóstoklasistów**:

- **rodzina** – *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie²⁶² (10);
- **Bóg** – niebo (12) – por. rys. 15.;
- **przyjaźń** – *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie²⁶³ (1);
- **dobro** – *gdzieś* na dworze, być może w ogrodzie²⁶⁴ (1).

²⁶² Dzieci przedstawiające *rodzinę* na dworze rysowały: słońce i dom (1), słońce i chmury (1), trawę, słońce, chmury, zabawki, którymi bawią się dzieci (1), ziemię, piłkę, chmurę i słońce (1), trawę, ścieżkę i słońce (1), ścieżkę, chmury, słońce (1), trawę, drzewo, niebo i słońce (1), krzak i słońce (1), trawę, chmury i słońce (1), trawę, choinkę, dom, słońce i księżyc (1).

²⁶³ Na rysunku tym widzimy: ziemię, piłkę, chmurę i słońce (1).

²⁶⁴ Na rysunku tym widzimy: zwierzęta, trawę, drzewo, gniazdo, niebo (1).



(dz., VI kl., Ozimek)

Zdecydowanie niewielka liczba uczniowskich prac zawierała **dodatkowe elementy** na rysunkach – elementy mówiące o tym, czego wspomniane miejsca (tzw. dziecięcy „świat”, miejsce idealne) są zbudowane. W przypadku prac obrazujących poniższe cnoty, były to następujące elementy:

a) w pracach **trzecioklasistów**:

- **Boga** – chmura/y²⁶⁵ (5), żołnierze²⁶⁶ (1), słońce (1).

b) w pracach **czwartoklasistów**:

- **Boga** – chmury²⁶⁷ (3);

- **rodziny** – słońce (2);

- **radości** – słońce (2).

c) w pracach **szóstoklasistów**:

- **rodziny** – chmury i słońce²⁶⁸ (1), okno, przez które wyglądają poszczególni przedstawiciele rodziny (1), słońce (1);

²⁶⁵ Uczniowie rysowali chmurę/y w następujących kontekstach: chmura zza której wygląda Bóg (1); oko opatrności na tle chmury (2); Bóg stojący na chmurze (1), 2 chmury nad krzyżem, na którym wisi Jezus (1).

²⁶⁶ Na tym rysunku widać Jezusa wiszącego na krzyżu, obok którego stoi 2 żołnierzy. Nad krzyżem chłopiec narysował 2 chmury, a nad nimi oko opatrności.

²⁶⁷ Uczniowie rysowali chmurę/y w następujących kontekstach: chmury, na których siedzi Bóg (1); oko opatrności na tle chmury (2).

- **Boga** – chmura/y²⁶⁹ (9), anioł (1), człowiek (1), góra Golgota, na szczycie, której widnieje krzyż (1), kula ziemiska (1), ludzie (1), niebo (1), słońce (1).

Jak wynika z powyższego wyliczenia – ankietowani (17 osób – 5 trzecioklasistów, 3 czwartoklasistów, 9 szóstoklasistów) przedstawiali czasem *Boga* w towarzystwie chmury/chmur. Chmury symbolizującej zapewne niebo – miejsce, w którym przebywa i skąd panuje nad światem – *Bóg*. Sądzę jednak, że elementy te pojawiały się zbyt rzadko w dziecięcych rysunkach, by zaliczyć je do kolekcji przypisywanych interesującemu nas pojęciu.

Pozostałe elementy wyłaniające się z dziecięcych prac stanowią jednostkowe przykłady.

Ubóstwo kontekstowe dziecięcych rysunków polegało także na tym, iż niewielu ankietowanych pokusiło się o stworzenie kolorowego tła dla poszczególnych wartości. Zaledwie 29 uczniów (11 trzecioklasistów, 6 czwartoklasistów, 12 szóstoklasistów) zdecydowało się je narysować. Oto jakie **tło** widoczne było w pracach dotyczących najistotniejszych wartości:

a) w pracach **trzecioklasistów**:

- **rodziny** – członkowie rodziny na niebieskim/zielonym/żółtym tle (3), serca na zielonym tle (1);

- **Boga** – Bóg i/lub oko opatrności na niebieskim/różowym/żółtym tle (6), postać Boga na tle tęczy (1).

b) w pracach **czwartoklasistów**:

- **Boga** – Bóg lub oko opatrności na niebieskim/zielonym tle (4),

- **rodziny** – członkowie rodziny na niebieskim/zielonym tle (2),

c) w pracach **szóstoklasistów**:

- **Boga** – oko opatrności na niebieskim tle (12).

Ubóstwo kontekstowe większości dziecięcych rysunków mogło wynikać z ograniczeń czasowych, ale można je też uznać za rezultat skupienia się ankietowanych na graficznym

²⁶⁸ Na tym rysunku znajduje się dom symbolizujący *rodzinę*. Nad domem widać słońce i 3 chmury.

²⁶⁹ Uczniowie rysowali chmurę/y w następujących kontekstach: oko opatrności na tle chmury (2); chmury, z których wyłania się postać Boga (1), chmura, na której stoi Bóg (1), chmury wokół Boga (1), chmury wokół oka opatrności (3), 1 chmura obok oka opatrności (1).

przedstawieniu najważniejszej, ich zdaniem, wartości. Brak tła uwypukla narysowaną przez badanego cnotę, stawia ją w centrum zainteresowania, czyni najistotniejszym elementem rysunku skupiającym uwagę odbiorcy.

W moim odczuciu kolorowe tło jest z jednej strony elementem wzbogacającym rysunek, ubarwiającym go, jednak z drugiej strony – jest dodatkiem odwracającym uwagę od głównej treści. Jako badaczce, zależało mi bowiem nie na tym, by otrzymać piękne prace pod względem artystycznym, lecz by poznać najważniejsze w odczuciu dzieci wartości, wyrażone w łatwiejszym dla nich kodzie.

Reasumując rozważania podjęte w niniejszym podrozdziale należy zauważyć, że dziecięca wizja **rodziny** ujawniona w rysunkach ankietowanych to beztroska, wręcz sielska wizja ilustrowanej wartości. Respondenci sytuują rodzinę na łonie natury, przedstawiają jej członków – zadowolonych, uśmiechniętych, trzymających się za ręce – podczas spaceru, zabaw w ogrodzie. Taką wizję rodziny zaprezentowało 20 ankietowanych (7 trzecioklasistów, 3 czwartoklasistów, 10 szóstoklasistów).

Trudno tutaj dopatrzyć się negatywnego wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych. Z dziecięcej wizji *rodziny* przedstawionej za pomocą graficznej formy wyrażania się bowiem obraz *rodziny* miło spędzającej razem czas podczas zabaw na dworze, a nie rodziny siedzącej przed telewizorem, przed komputerem czy z telefonem komórkowym w dłoni. Dziecięca wizja *rodziny* to *rodzina* mająca dla siebie czas, aktywna ruchowo, czerpiąca przyjemność z przebywania z najbliższymi. Taki obraz rodziny, pozytywnie nacechowany, jest niezwykle budujący. Ta wizja jest zgodna z językowym obrazem *rodziny* stworzonym przez respondentów – TAKA, JAKA POWINNA BYĆ.

Z kolei **Boga** respondenci najczęściej lokują w niebie. Taką wizję miejsca przebywania Boga zilustrowało 22 badanych (5 trzecioklasistów, 5 czwartoklasistów, 12 szóstoklasistów). Młodzi badani najwyraźniej sytuują tę postać wyżej od siebie, postrzegają *Boga* jako kogoś, kto góruje nad człowiekiem i obserwuje ludzkość ze świata niedostępnego ankietowanym. Z dziecięcej wizji utrwalonej w rysunkach wyłania się obraz *Boga* należącego do sfery *sacrum*.

6.2.8.3. Podsumowanie

Jak wynika z porównania zebranych danych z wcześniejszymi deklaracjami badanych, uczniowie, przedstawiając wartości za pomocą rysunku, a więc łatwiejszym dla dzieci w tym wieku kodem, zdecydowanie częściej ilustrowali *rodzinę* jako najistotniejszą w ich życiu cnotę. *Bóg* wybierany był rzadziej niż miało to miejsce w wypadku odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe. Mimo iż na pierwszym miejscu hierarchii wartości wyłonionej na podstawie rysunków czwartoklasistów nadal króluje *Bóg*, to wyraźną tendencję do częstszego przedstawiania rodziny jako najważniejszej wartości odnotowano we wszystkich trzech grupach wiekowych – także wśród uczniów klas IV. Natomiast częstsze ilustrowanie *rodziny* przez trzecio- i czwartoklasistów zaowocowało uplasowaniem się tej wartości na szczycie dziecięcych hierarchii utworzonych na podstawie rysunków powstałych w tych grupach wiekowych.

Jak już wcześniej wspomniano, wartości przedstawione przez dzieci za pomocą łatwiejszego dla nich kodu, jakim jest rysunek, z większym prawdopodobieństwem zdają się być cnotami faktycznie przez nie odczuwanymi jako najważniejsze. Na prowadzenie wysunęła się *rodzina* – wartość niewątpliwie bardzo ważna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, to ona zapewnia dziecku byt, daje miłość, wsparcie i poczucie bezpieczeństwa. Ale należy zauważyć, iż niemalże na równi z *rodziną* w dziecięcej hierarchii wartości znajduje się *Bóg* – wartość zadeklarowana przez większość ankietowanych jako najważniejsza w odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe, a także mocno rozbudowana w języku w odpowiedziach na pozostałe pytania. Przekonanie o roli *Boga* w życiu człowieka zdaje się zatem silnie ugruntowane w przekonaniach respondentów. Być może, jest to spowodowane wzorcami i praktykami religijnymi wyniesionymi z domu, być może *Bóg* zaczął odgrywać ważną rolę w życiu badanych na skutek intensywnej edukacji religijnej w szkole (obecnej zwłaszcza w okresie przedkomunijnym) lub przez oddziaływanie autorytetów dorosłych.

Ankietowani, celem zilustrowania najcenniejszych wartości, a więc *rodziny* i *Boga*, posługiwali się określoną symboliką.

By zobrazować *rodzinę*, uczniowie (we wszystkich grupach wiekowych) najczęściej, bo aż 123 razy, rysowali postacie przedstawiające jej poszczególnych członków. Czasami dzieci w poczet rodziny zaliczały też swoje zwierzęta: psa (12 ankietowanych) oraz królika (2 badanych), jednokrotnie pojawiły się też: kot, mysz i szczur. 16 respondentów narysowało dom symbolizujący *rodzinę*, 9 osób – serca, a 5 badanych po prostu umieściło na swym

rysunku napis *rodzina*. 1 osoba naszkicowała twarz babci. Takie ujęcie tematu świadczy o silnym przywiązaniu ankietowanych do narysowanych przez nich osób (a nawet zwierząt). Jest ono przykładem precyzyjnego, dosłownego wyrażenia treści przez młodych respondentów.

W celu zobrazowania *Boga* ankietowani najczęściej – 62 razy, przedstawiali w swych pracach oko opatrności, 32 razy rysowali postać Pana Boga, a 21 razy szkicowali krzyż/e²⁷⁰.

Tego typu ilustracje mają zapewne źródło w wiedzy religijnej wyniesionej z lekcji religii, na których dzieci czerpią wiedzę na temat Boga i męczeńskiej śmierci Jezusa na krzyżu (z koroną cierniową na głowie). Prace dzieci są też rezultatem praktyk religijnych – stąd też widniejące w dziecięcych rysunkach: kościół i Komunia Święta.

Natomiast przedstawiane przez respondentów oko opatrności (widziane zapewne w podręcznikach do religii lub w kościele) może świadczyć o ich przeświadczeniu (również wyniesionym z lekcji religii) o tym, że Bóg obserwuje ludzkość. Z kolei rysowanie postaci Boga jest dziecięcym wyobrażeniem Boga, próbą urzeczywistnienia, urealnienia boskiej istoty, której nikt nigdy nie widział.

Bardzo rzadko ankietowani dorysowywali dodatkowe elementy, które wzbogacałyby i uzupełniały ich prace, nadając kontekst sytuacyjny, w jakim znajdują się narysowane przez nich wartości. Zdecydowana większość uczniowskich rysunków nie obfituje w dodatkowe elementy, brak na nich kolekcji zdających sprawę ze stereotypowych cech poszczególnych wartości. Prace respondentów są ubogie kontekstowo, z reguły nie zawierają żadnych elementów świata przedstawionego poza postaciami/przedmiotami mającymi symbolizować poszczególne wartości – możemy uznać, że poszczególni członkowie rodziny, tak chętnie rysowani przez ankietowanych, stanowią kolekcję pojęcia *rodzina*. Niestety uczniowie nie podpisali poszczególnych osób, trudno więc wyrokować, które z nich pojawiają się w dziecięcych pracach najczęściej.

Sporadycznie też badani decydowali się przedstawić miejsce, w którym sytuowali ważną w ich odczuciu „rzecz” – „światy” dziecięce²⁷¹.

²⁷⁰ 17 razy na dziecięcych rysunkach można dostrzec chmurę/chmury; 11 uczniów umieściło na swych pracach napis *Bóg*, natomiast 8 respondentów przedstawiło postać Jezusa. 6 badanych narysowało serca mające symbolizować *Boga*, a 5 uczniów naszkicowało Hostię/kielich z Hostią/Komunię Świętą (opłatek).

Trzykrotnie w pracach poświęconych *Bogu* pojawiły się: budynek kościoła oraz korona cierniowa. Dwukrotnie: gołębia; klęczącą i modlącą się rodzinę; nic/pustkę – symbolizującą Boga, którego nie widać, którego nie jesteśmy godni narysować; światło płynące z nieba oraz Tróję świętą.

Z kolei jednokrotnie na ilustracjach stworzonych przez młodych respondentów widnieją: dłonie; klęczący i modlący się chłopiec; krzyż monogramowy „Chi-Ro”; napis *Alleluja*; napis: *Bóg Ojciec, Syn Boży, Duch Święty*; postać przedstawiająca Jehowę; a także świat stworzony przez Boga.

²⁷¹ Por. B. Niesporek-Szamburska, *Językowy obraz pór roku i tradycji....*

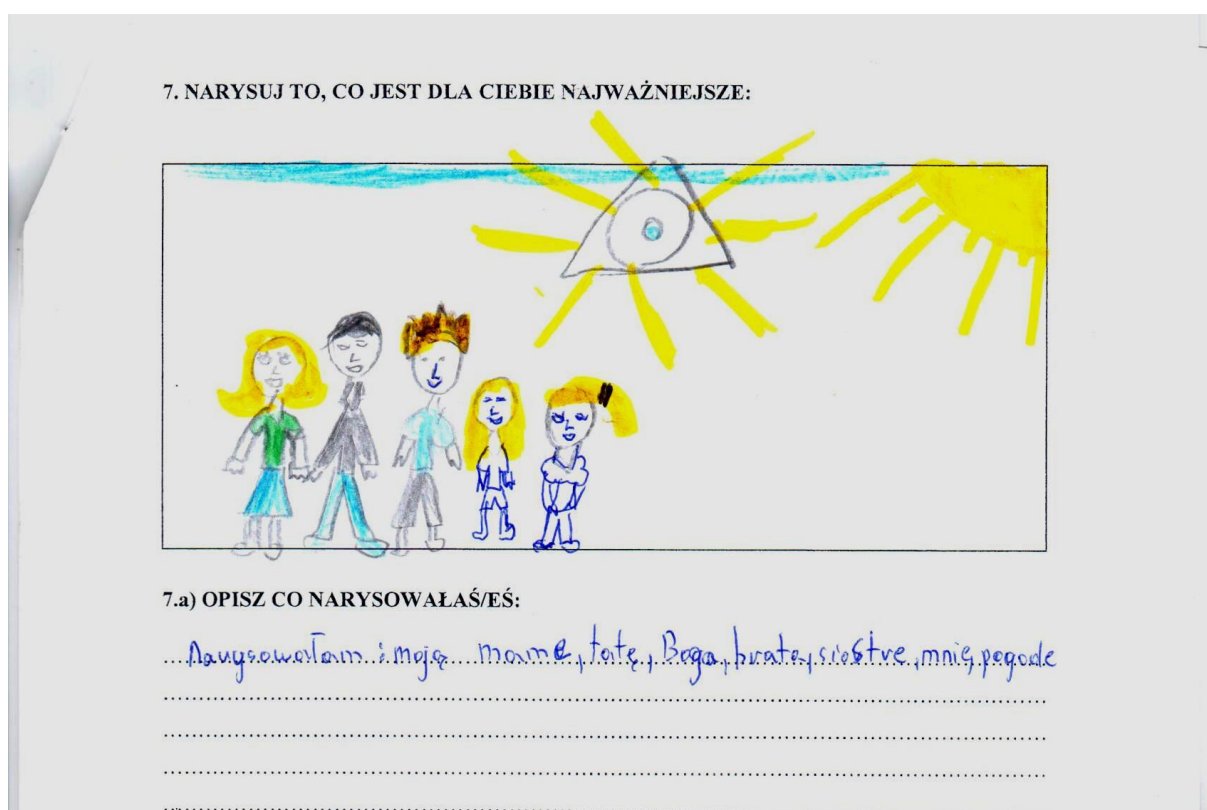
Być może dla respondentów istotne było, aby ich prace oddawały sedno sprawy – przedstawiały coś cennego, drogiego im sercu, a rysowanie dodatkowych elementów uznali za zbędne.

Przyjmując, że „jedną z fundamentalnych, charakterystycznych cech człowieka jest to, że jego rozwój przebiega w określonym systemie kulturowym, środowisku, które narzucają mu sposoby reprezentacji, rozmaite formy ekspresji i komunikacji (...)”²⁷², w dziecięcych rysunkach trudno dopatrzyć się wpływów nowoczesnego świata, zdominowanego przez nowoczesną technologię, w którym panuje nieustanny wyścig szczurów i pogoń za pieniądzem. Z rysunków badanych wyłania się sielska wizja życia w gronie ukochanych, najbliższych osób, nad którymi czuwa dobry Bóg (por. rys. 16. i rys. 17.). W graficznych formach dziecięcego wyrazu próżno szukać najnowszych zdobyczy techniki, nie widać w nich ludzkiej samotności, odosobnienia. Dzieci są szczęśliwe, żyją z zgodzie z Bogiem, rodziną, przyjaciółmi, a nawet naturą, na tle której przedstawiają siebie i swoich najbliższych. Jest to świat wartości tradycyjnych, świat „taki, jaki powinien być” – dziecięce rysunki ujawniają zatem stereotypową wizję, rzeczywistość idealizowaną. Tylko sporadyczna ilość rysunków przedstawia dobra materialne. Respondenci najwyraźniej nie zwracają się ku ponowoczesności, lecz hołdują „starym” wartościom.

Rysunki ustabilizowały i utwierdziły dziecięcą hierarchię wartości, której lista jest stosunkowo krótka, a na jej szczycie mocno ustabilizowane są dwie wartości: *Bóg* i *rodzina*, którym towarzyszą znacznie słabsze – *miłość*, *przyjaźń*, *życie* i *zdrowie*.

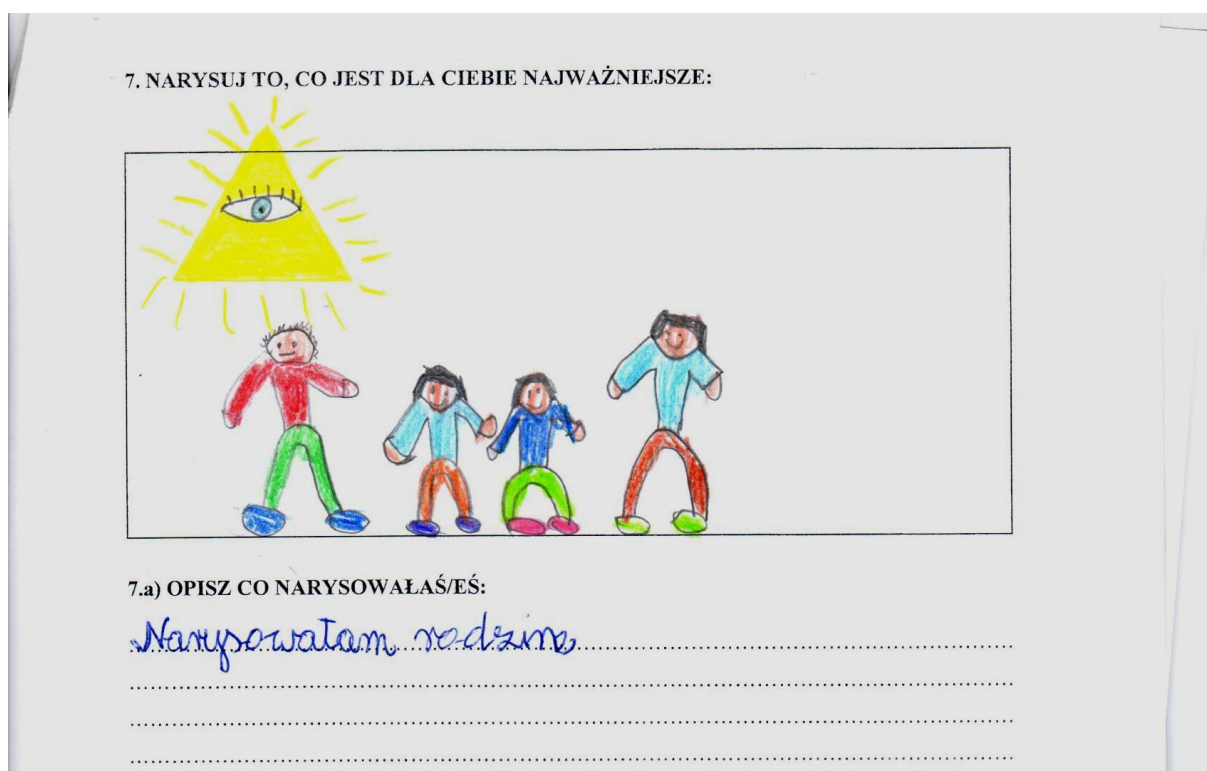
²⁷² A. Cambier, *Aspekty genetyczne i kulturowe*, [w:] P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993, s. 29.

Rysunek 16.



(ch., IV kl., Mysłowice)

Rysunek 17.



(dz., III kl., Mysłowice)

PODSUMOWANIE

Analiza danych zebranych na podstawie odpowiedzi uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej, ukazała niezmiernie ciekawy obraz świata wartości dzieci.

Okazało się, że lista wartości w systemie aksjologicznym najmłodszych jest zaskakująco krótka. W dziecięcej hierarchii wartości znalazło się 12 cnót, z czego 6 ostatnich zostało wskazanych zaledwie 1- lub 2-krotnie¹. Na podstawie odpowiedzi na kluczowe pytania ankiety² wyraźnie widać, że na pierwszym miejscu dziecięcej hierarchii plasuje się wartość transcendentna, jaką jest *Bóg*³. Nawet w znanych dzieciom wierszykach i powiedzonkach dominuje właśnie ta cnota⁴. Wybór *Boga* został zweryfikowany w rysunkach najmłodszych, które co prawda potwierdziły wysoką rangę tej wartości (147 rysunków), ale ukazały też, że równie ważna (a nawet nieznacznie ważniejsza) dla młodego człowieka jest *rodzina* (148 rysunków).

Wybór *Boga* jako najcenniejszej cnoty, a także wysoka ranga *rodziny*⁵ mogą zaskakiwać, jeśli weźmiemy pod uwagę przemiany cywilizacyjno-kulturowe, z którymi mamy do czynienia we współczesnym świecie. Świecie, w którym, zdawałoby się, rządzi pieniąż i potrzeba odniesienia sukcesu. Badania wykazały jednak, że świat wartości dziecka nie jest zdominowany przez postęp cywilizacyjny. Procesy globalizacji, cyfryzacji społeczeństw, wielokulturowość, postęp technologiczny i rozwój mass mediów zdają się nie mieć wpływu na hierarchię wartości dziecka, która skłania się w kierunku tradycyjnych cnót. Dominują w niej bowiem cnoty transcendentne, społeczne i moralne⁶, a nikłą rolę odgrywają wartości prestiżowe i hedonistyczne. Niesłuszną okazała się więc przyjęta przeze mnie w pracy hipoteza robocza, zakładająca, iż dziecięcy system aksjologiczny zdeterminowany będzie negatywnym wpływem przemian cywilizacyjno-kulturowych.

¹ Por. tab. 19., rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*.

² Por. 1, i 4. pytanie ankietowe, aneks, zał. 3.

³ 71,66% wskazań *Boga* w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 51,33% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe (por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości* i rozdz. 6.2.3. *Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości*).

⁴ Por. rozdz. 6.2.6. *Znajomość tekstów traktujących o wartościach*.

⁵ *Rodzina* zajmuje 2. miejsce w dziecięcej hierarchii – odnotowałam 17% wskazań tej wartości w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 23% w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe (por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości* i rozdz. 6.2.3. *Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości*). Jak już wspomniałam, poświęcono jej też większość rysunków.

⁶ Stosunkowo wysoka ranga *miłości* i *przyjaźni* (por. rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*; rozdz. 6.2.3. *Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości* i rozdz. 6.2.8. *Dziecięce rysunki przedstawiające najważniejszą wartość*).

Chcąc ocenić dziecięcą hierarchię wartości, ujawnioną na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań, należy zatem wspomnieć o silnej pozycji *Boga*, a zaraz za nim – *rodziny*, dalej plasują się *miłość*⁷ i *przyjaźń*⁸, nie bez znaczenia są także *życie*⁹ i *zdrowie*¹⁰. Pozostałe cnoty odgrywają marginalną rolę w systemie aksjologicznym młodych ankietowanych.

Należy wspomnieć, że płeć ankietowanych nie znalazła większego przełożenia na uczniowskie wybory najważniejszej wartości¹¹. Pewną rolę odegrał natomiast wiek badanych. Analiza danych zebranych w oparciu o dziecięce odpowiedzi, zarówno na 1., jak i na 4. pytanie ankietowe wykazała bowiem, że *Boga* ceni więcej czwartoklasistów¹² niż uczniów klas trzecich¹³ i szóstych¹⁴. Odwrotnie rzecz wygląda w wypadku *rodziny* – którą wskazała podobna liczba trzecio-¹⁵ i szóstoklasistów¹⁶ oraz nieco mniej uczniów klas czwartych¹⁷.

Odpowiedzi na 1. pytanie ankietowe dotyczące hierarchii wartości ujawniły, że nie bez znaczenia jest także zmienna środowiskowa. Otóż *Bóg* stanowi wartość dla przeważającej większości dzieci pochodzących ze środowiska wiejskiego¹⁸. W świadomości mieszkańców Pruchnika głęboko zakorzeniona jest bowiem nauka Kościoła, kultywowane są tradycje chrześcijańskie, dużą wagę przywiązuje się do wychowywania młodego pokolenia w duchu

⁷ 10 wskazań (3,33%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Poświęconych tej cnotce zostało także 18 rysunków.

⁸ 2 wskazania (0,66%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Wartość ta ukazała się też w 19 rysunkach.

⁹ 8 wskazań (2,66%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Cnotę tę zilustrowano 5 razy.

¹⁰ 3 wskazania (1%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Poświęconych tej cnotce zostało także 10 rysunków.

¹¹ W odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe *Boga* wskazało 107 chłopców (76,1%) i 108 dziewczynek (69,23%), a *rodzinę* – 23 chłopców (15,97%) i 28 dziewczynek (17,94%). Z kolei w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe za *Bogiem* opowiedziało się 76 chłopców (52,77%) i 78 dziewczynek (50%), a za *rodziną* – 32 chłopców (22,22%) i 37 dziewczynek (23,71%).

¹² 81,5% wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 66,11% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹³ 69,4% wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 47,95% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹⁴ 62,8% wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 43,61% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹⁵ 21,42% wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 30,61% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹⁶ 21,27% wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 23,4% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹⁷ 9,25 % wskazań w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 15,7% wskazań w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe.

¹⁸ Wartość tę wskazało aż 89,36% respondentów z Pruchnika (dla porównania *Boga* wybrało 70,14% dzieci pochodzących z osiedla/dzielnicy – Brzęczkowic, 61,9% uczniów z większego miasta – Mysłowic oraz 58,18% uczniów z małego miasta – Ozimka). Wprost odwrotnie proporcjonalnie ukształtował się wybór *rodziny*.

religii. Od najmłodszych lat dzieciom wpajany jest szacunek do osób starszych i zamiłowanie do tradycyjnych wartości.

Uzyskane w prowadzonych wieloaspektowo badaniach wielokrotne potwierdzenia ważności *Boga* oraz *rodziny* zdają się wskazywać na to, że są to cnoty nie tylko deklarowane przez ankietowanych, ale faktycznie odczuwane przez nich jako najważniejsze. Drugorzędną rolę będą miały próby dociekań, co przyczyniło się do ukształtowania takiego systemu wartości u najmłodszych, nie jesteśmy bowiem w stanie stwierdzić, czy na dziecięce wybory i ukształtowanie podstaw wartościowania wpłynęły lekcje religii, słowa rodziców, nauczycieli, księży, uznawanych i szanowanych autorytetów, czy też własne przeżycia religijne, takie jak na przykład przyjęcie pierwszej Komunii Świętej. Ważne jest natomiast to, że te dwie wskazane przez uczniów wartości są bardzo mocno przez nich wyeksponowane, a wielokrotne wskazania tych cnót potwierdzają, że wybór nie jest przypadkowy, ale silnie ugruntowany.

Warto również zauważyć, że jak wynika z odpowiedzi na trzy inne pytania ankietowe¹⁹ – uczniowie posługują się bogactwem określeń, opisując te dwie wartości (zwłaszcza mówiąc o *Bogu*). Świadczy o tym bogactwo domen ujawnionych w dziecięcej konceptualizacji tych cnót oraz mnogość wyrażen użytych synonimicznie do słowa *Bóg*. Jak wykazały badania, dziecięce definiowanie wspomnianych wartości w znaczący sposób wykracza poza ich słownikowe rozumienie.

Na uwagę zasługują także rysunki respondentów, które nie tylko zweryfikowały wcześniejszą wysoką pozycję *Boga* i ukazały ważność *rodziny* w odczuciach ankietowanych, ale też okazały się pracami wielokategorialnymi, dowodzącymi, że wybór jednej najważniejszej wartości wcale nie jest prosty i oczywisty. Młodzi badani w niewerbalnych formach wypowiedzi dali do zrozumienia, jak wiele rzeczy jest dla nich ważnych, nieświadomie wskazali na **tworzący się system** wartości. Udowodnili, że równie mocno można cenić zarówno *Boga*, *rodzinę*, jak i kilka innych wartości²⁰.

Niniejsza praca, mająca na celu ukazanie językowego obrazu świata wartości uczniów wybranych klas szkoły podstawowej (z jednoczesnym ukazaniem ewentualnego wpływu przemian cywilizacyjno-kulturowych na system wartości dziecka), może także posłużyć do wyciągnięcia wniosków dydaktycznych, z których będą mogli skorzystać nauczyciele,

¹⁹ Por. rozdz. 6.2.2. *Uzasadnienie wyboru najważniejszej wartości*; rozdz. 6.2.4. *Dziecięca interpretacja wybranych nazw wartości* i rozdz. 6.2.5 *Wyrażenia synonimiczne wybranych nazw wartości*.

²⁰ Por. rys. 1., 2., 3., rozdz. 6.2.8. *Dziecięce rysunki przedstawiające najważniejszą wartość*.

pedagodzy, wychowawcy, terapeuci – ludzie pracujący z młodym człowiekiem, kształtujący jego osobowość, wpływający na jego system wartości.

Obcując z dzieckiem, wychowując i edukując je, wpływamy również na kształtowanie się jego systemu wartości. Ważne jest, aby ten wpływ był świadomy i odpowiednio przez nas ukierunkowany. Młodego człowieka należy wdrażać do życia w świecie wartości, pokazywać jego różnorodność, uczyć rozróżniania wartości pozytywnych i negatywnych oraz zachęcać do dokonywania właściwych wyborów między nimi. Świat wartości nie jest jednoznaczny, kierowanie się w życiu właściwymi pobudkami moralnymi może okazać się niezwykle trudne. Dlatego nie do przecenienia jest rola osoby dorosłej, autorytetu, drogowskazu, który wskaże właściwą drogę postępowania.

O ile na chwilę obecną, na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań, nie można mówić o negatywnym wpływie zachodzących przemian na system aksjologiczny dziecka, o tyle należy pamiętać, że wiele w tym zakresie może się zmienić. Zwłaszcza gdy młodzi ludzie będą wchodzić w wiek dojrzewania, gdy coraz większy wpływ zacznie w ich życiu odgrywać grupa rówieśnicza, a ideały dzieciństwa zaczną ustępować ideałom adolescencji i świata dorosłego, z dnia na dzień coraz bardziej zdominowanego przez szeroko pojęty postęp cywilizacyjny (niejednokrotnie przypominający raczej cywilizacyjny upadek). Należy zauważyć, że chociaż system aksjologiczny najmłodszych zaskakuje *in plus*, to jednak część ważnych wartości, pożądaných w systemie aksjologicznym dziecka, została wskazana przez ankietowanych zaledwie 1-, 2-krotnie lub nawet całkowicie pominięta²¹. Mam tu na myśli tak ważne cnoty, jak: wartości poznawcze (*mądrość*²² i *prawdę*²³), wartość użyteczną – *talent*²⁴ i wartość estetyczną – *piękno*²⁵. Rzadko uczniowie wskazywali także jedną z wartości moralnych, jaką jest *dobro*²⁶. Również wartości witalne – *zdrowie* i *życie* – które co prawda, uplasowały się obok *miłości* i *przyjaźni* – na czwartym miejscu dziecięcej hierarchii wartości utworzonej w oparciu o powtórne wybory respondentów²⁷, to jednak w pierwotnym wyborze

²¹ Por. tab. 19., rozdz. 6.2.1. *Hierarchia wartości*.

²² Po 2 wskazania (0,66%) zarówno w odpowiedziach na 1., jak i na 2. pytanie ankietowe. Wartość ta pojawiła się tylko 4 razy w dziecięcych rysunkach.

²³ 1 wskazanie (0,33%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 4 wskazania (1,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Cnota ta była tematem zaledwie 1 rysunku.

²⁴ Cnota ta nie została w ogóle wybrana w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe. Odnotowałam 4 wskazania (1,33%) tej wartości w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe, została także 2 razy zilustrowana.

²⁵ Piękno w ogóle nie zostało wskazane w odpowiedziach na 1. i 2. pytanie ankietowe. Jest tematem 3 rysunków uczniowskich.

²⁶ Po 4 wskazania (1,33%) w odpowiedziach na 1., jak i na 2. pytanie ankietowe. Wartość ta pojawiła się tylko 2 razy w dziecięcych rysunkach.

²⁷ Zob. rozdz. 6.2.3. *Potwierdzenie deklaracji wyboru najważniejszej wartości*.

nie otrzymały dużej liczby wskazań²⁸. Należy także wspomnieć, że wartość społeczna, jaką jest *przyjaźń*²⁹ w pierwotnych wyborach ankietowanych również nie zajęła wysokiej pozycji. Warto zatem podjąć kroki mające na celu ukierunkowanie oddziaływań dydaktycznych na wzmocnienie pozycji wspomnianych cnót w dziecięcej hierarchii wartości. Duży nacisk należałoby położyć na ugruntowanie pozycji *zdrowia* i *życia* – wartości niejednokrotnie niedocenianych przez młodych, zdrowych ludzi, zwłaszcza będących w okresie adolescencji, kiedy nastolatkom wydaje się, że sprawy związane z chorobą i śmiercią ich nie dotyczą, przez co mają skłonność do ryzykanych zachowań, często przeciwko własnemu zdrowiu i życiu czy zdrowiu i życiu innych osób. Warto zwrócić uwagę na wartości społeczne, które w dzisiejszej medialnej rzeczywistości rozwijają się „bezkontaktowo” – za pośrednictwem Internetu, portali społecznościowych i komunikatorów internetowych. Bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem ustępuje miejsca porozumiewaniu się za pomocą SMS-ów, spotkań internetowych w medialnej rzeczywistości. Współczesna młodzież nie widzi problemu w nawiązywaniu przyjaźni z osobami poznanymi „w Sieci”. Niezwykle ważna będzie zatem przekonanie do wartości bezpośredniej komunikacji z ludźmi, uświadomienie młodym ludziom sensu tego typu interakcji. Wartości i uczucia powinny bowiem rozwijać się w bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem.

Dlatego tak dużą wagę powinno się przywiązywać do dydaktyki, do aksjologicznej edukacji młodego pokolenia, do wychowania w duchu pozytywnych wartości. Wnioski dydaktyczne płynące z niniejszej rozprawy są niezwykle przejrzyste. Będą się one odwoływały do potrzeby kształtowania systemu wartości dziecka. Warto, aby nauczyciele języka polskiego przywiązywali większą wagę do interpretacji tekstów, na podstawie których można wysnuć wnioski aksjologiczne i rozwijać umiejętności mówienia o wartościach. Pedagodzy winni pomagać dzieciom w ustalaniu granicy między dobrem a złem, mówić o konsekwencjach dokonywanych wyborów. Zasadnym byłoby, aby wychowawcy poświęcili więcej czasu na rozmowy na temat uczuć i relacji międzyludzkich. Logopedzi, pracujący nie tylko nad poprawną wymową dzieci, ale także rozbudowujący zasób słownikowy

²⁸ *Życie* otrzymało 8 wskazań (2,66%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. W niewerbalnych formach wypowiedzi cnota ta została wybrana 5 razy. Natomiast zdrowie otrzymało tylko 3 wskazania (1%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Wartość ta została narysowana przez respondentów 10 razy.

²⁹ 2 wskazania (0,66%) w odpowiedziach na 1. pytanie ankietowe i 31 wskazań (10,33%) w odpowiedziach na 4. pytanie ankietowe. Przyjaźń jest tematem 19 rysunków.

podopiecznych, winni poszerzać go w naturalny dla dziecka sposób o terminy aksjologiczne, tłumacząc ich znaczenie, ucząc funkcjonowania w świecie wartości.

Młodych ludzi powinno się edukować ku wartościom, ale przede wszystkim należy z nimi rozmawiać – być z nimi w prawdziwym dialogu, porozumiewać się w języku serca³⁰. Ukazywać siłę ponadczasowych norm i zasad, stawiać je jako kontrpropozycję w stosunku do ponowoczesnych pseudowartości, jakie może nieść ze sobą rozwój cywilizacji, technologii i mass mediów.

Wnioski z badań mogą również posłużyć twórcom programów i podręczników szkolnych, sugerując słuszność pogłębienia kształcenia z zakresu świata i języka wartości, by dziecięcy system aksjologiczny, wyłoniony na podstawie przeprowadzonych przeze mnie analiz, nie uległ zatarciu w dzisiejszym świecie, nie zmienił się na kształt odwróconego dekalogu. Szczegółowe rozwiązania dydaktyczne związane z rozwijaniem wartościowania u dzieci (w tym – ich postaw i języka) stanowią już jednak temat na inne opracowanie.

³⁰ Pojęcie wprowadzone przez Marshalla B. Rosenberga, por. M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2009.

ANEKS

Załącznik 1.

PIERWSZA CZĘŚĆ BADAŃ PILOTAŻOWYCH

1. Uporządkuj podane wyrazy od tych, które – Twoim zdaniem – są najważniejsze do najmniej ważnych:

Bóg	piękno	rodzina
dobro	praca	talent
mądrość	prawda	zabawa
miłość	przyjaźń	zdrowie
pieniądze	radość	życie
1.	6.	11.
2.	7.	12.
3.	8.	13.
4.	9.	14.
5.	10.	15.

Załącznik 2.

DRUGA CZĘŚĆ BADAŃ PILOTAŻOWYCH

1. Jak rozumiesz poniższe wypowiedzi?

Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie -

.....
.....

Miłość jest ślepa -

.....
.....

Wyrzucać pieniądze w błoto -

.....
.....

Końskie zdrowie -

.....
.....

Bez pracy nie ma kołaczy -

.....
.....

Sprawa życia i śmierci

.....
.....

Mijać się z prawdą -

.....
.....

Załącznik 3.

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DO BADAŃ ZASADNICZYCH

nr w dzienniku..... klasa..... płeć..... (dziewczyna/chłopak)

1. UPORZĄDKUJ PODANE WYRAZY, ZACZYNAJĄC OD TYCH, KTÓRE OZNACZAJĄ COŚ NAJWAŻNIEJSZEGO DLA CIEBIE, DO NAJMNIJ WAŻNEGO:

Bóg	piękno	rodzina
dobro	praca	talent
mądrość	prawda	zabawa
miłość	przyjaźń	zdrowie
pieniądze	radość	życie
1.	6.	11.
2.	7.	12.
3.	8.	13.
4.	9.	14.
5.	10.	15.

1. a) WYJAŚNIJ, DLACZEGO WARTOŚĆ, KTÓRĄ WPISAŁAŚ/EŚ JAKO PIERWSZĄ, UWAŻASZ ZA NAJWAŻNIEJSZĄ?

.....
.....
.....

2. JAK ROZUMIESZ PODANE SŁOWA? CO ONE ZNACZĄ?

miłość –
.....
prawda –
.....
przyjaźń –
.....
rodzina –
.....

3. JAKIE ZNASZ WIERSZYKI, POWIEDZONKA MÓWIĄCE O BOGU, RODZINIE, ŻYCIU, ZDROWIU, MIŁOŚCI LUB PRZYJAŹNI?

.....

.....

.....

.....

.....

4. KTÓRA, Z PONIŻSZYCH GRUP ZAWIERA NAJBARDZIEJ PRZEZ CIEBIE CENIONE POJĘCIA? (WYBIERZ TYLKO JEDNĄ GRUPĘ).

GRUPA 1.: Bóg;

GRUPA 2.: dobro, prawda;

GRUPA 3.: piękno;

GRUPA 4.: mądrość;

GRUPA 5.: miłość, przyjaźń;

GRUPA 6.: rodzina;

GRUPA 7.: zdrowie, życie;

GRUPA 8.: praca, talent;

GRUPA 9.: pieniądze;

GRUPA 10.: radość, zabawa.

Odpowiedź:

5. JAKIMI WYRAZAMI MOŻNA ZASTĄPIĆ NASTĘPUJĄCE NAZWY?

Bóg -

.....

dobry -

.....

mądry -

.....

radość -

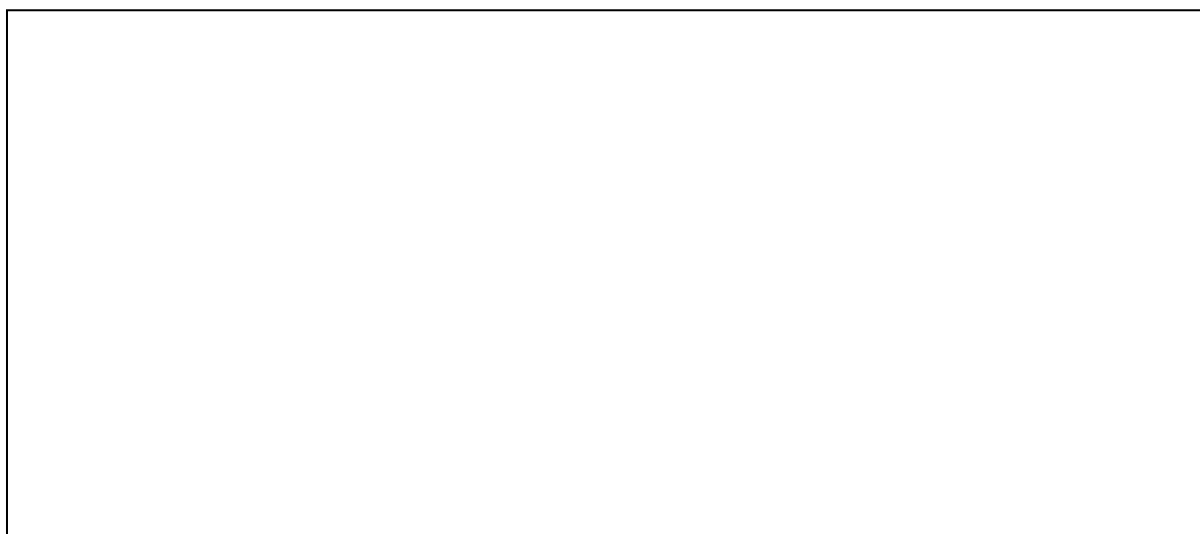
.....

**6. JAK ROZUMIESZ PONIŻSZE SFORMUŁOWANIA? SPRÓBUJ SWOIMI SŁOWAMI
NAPISAĆ, CO ONE ZNACZĄ.**

końskie zdrowie -
.....
.....

Bez pracy nie ma kołaczy -.....
.....
.....

7. NARYSUJ TO, CO JEST DLA CIEBIE NAJWAŻNIEJSZE:



7. a) OPISZ, CO NARYSOWAŁAŚ/EŚ:

.....
.....
.....
.....
.....

Załącznik 4.

DANE UZYSKANE NA PODSTAWIE PIERWSZEJ CZĘŚCI BADAŃ PILOTAŻOWYCH – HIERARCHIA WARTOŚCI

Tabela 64.

Wartości umieszczone przez uczniów na **I pozycji** – badania pilotażowe

l.p.	Wartość	Suma wskazań danej wartości na I miejscu	
		w liczbach	w % ^A
1.	Bóg	32	69,56%
2.	rodzina	5	10,86%
	życie	5	10,86%
3.	miłość	3	6,52%
4.	prawda	1	2,17%
SUMA		46	100%

^A Dane procentowe podane są w stosunku do wszystkich odpowiedzi pojawiających się na I miejscu. Wartości procentowe podane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

Tabela 65.

Wartości umieszczone przez uczniów na **II pozycji** – badania pilotażowe

l.p.	Wartość	Suma wskazań danej wartości na II miejscu	
		w liczbach	w % ^A
1.	rodzina	21	45,65%
2.	życie	11	23,91%
3.	Bóg	6	13,04%
4.	zdrowie	4	8,69%
5.	miłość	2	4,34%
6.	dobro	1	2,17%
	pieniądze	1	2,17%
SUMA		46	100%

^A Dane procentowe podane są w stosunku do wszystkich odpowiedzi pojawiających się na II miejscu. Wartości procentowe podane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

Tabela 66.

Wartości umieszczone przez uczniów na **III pozycji** – badania pilotażowe

l.p.	Wartość	Suma wskazań danej wartości na III miejscu	
		w liczbach	w % ^A
1.	życie	12	26,08%
2.	miłość	7	15,21%
	rodzina	7	15,21%
3.	przyjaźń	5	10,86%
	zdrowie	5	10,86%
4.	Bóg	3	6,52%
5.	prawda	2	4,34%
6.	dobro	1	2,17%
	mądrość	1	2,17%
	pieniądze	1	2,17%
	praca	1	2,17%
	talent	1	2,17%
SUMA		46	100%

^A Dane procentowe podane są w stosunku do wszystkich odpowiedzi pojawiających się na III miejscu. Wartości procentowe podane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

Tabela 67.

Wartości umieszczane przez uczniów na **IV pozycji** – badania pilotażowe

l.p.	Wartość	Suma wskazań danej wartości na IV miejscu	
		w liczbach	w % ^A
1.	zdrowie	14	30,43%
2.	miłość	6	13,04%
	przyjaźń	6	13,04%
3.	dobro	5	10,86%
	rodzina	5	10,86%
4.	życie	3	6,52%
5.	prawda	2	4,34%
	radość	2	4,34%
	talent	2	4,34%
6.	Bóg	1	2,17%
SUMA		46	100%

^A Dane procentowe podane są w stosunku do wszystkich odpowiedzi pojawiających się na IV miejscu. Wartości procentowe podane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

Tabela 68.

Wartości umieszczane przez uczniów na **V pozycji** – badania pilotażowe

l.p.	Wartość	Suma wskazań danej wartości na V miejscu	
		w liczbach	w % ^A
1.	miłość	8	17,39%
	przyjaźń	8	17,39%
2.	zdrowie	6	13,04%
3.	dobro	5	10,86%
4.	mądrość	4	8,69%
	prawda	4	8,69%
	życie	4	8,69%
5.	praca	2	4,34%
	radość	2	4,34%
6.	Bóg	1	2,17%
	rodzina	1	2,17%
	talent	1	2,17%
SUMA		46	100%

^A Dane procentowe podane są w stosunku do wszystkich odpowiedzi pojawiających się na V miejscu. Wartości procentowe podane są w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku.

Załącznik 5.

Ad. VI. 2.1. HIERARCHIA WARTOŚCI:

Tabela 69.

Najważniejsze wartości w opinii **trzecioklasistów z Ozimka** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (15,3% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Ozimka)		dz (84,6% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Ozimka)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	9	69,2%	2	100%	7	63,63%
2.	rodzina	2	15,3%	-	-	2	18,18%
3.	prawda	1	7,7%	-	-	1	9,09%
	przyjaźń	1	7,7%	-	-	1	9,09%
SUMA		13	100%	2	100%	11	100%

Tabela 70.

Najważniejsze wartości w opinii **czwartoklasistów z Ozimka** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (45% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Ozimka)		dz (55% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Ozimka)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	10	50%	4	44,44%	6	54,54%
2.	rodzina	6	30%	2	22,22%	4	36,36%
3.	życie	2	10%	2	22,22%	-	-
4.	mądrość	1	5%	1	11,11%	-	-
	zdrowie	1	5%	-	-	1	9,09%
SUMA		20	100%	9	100%	11	100%

Tabela 71.

Najważniejsze wartości w opinii **szóstoklasistów z Ozimka** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (81,8% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Ozimka)		dz (18,1% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Ozimka)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	13	59,09%	13	72,2%	-	-
2.	rodzina	8	36,36%	5	27,7%	3	75%
3.	miłość	1	4,54%	-	-	1	25%
SUMA		22	100%	18	100%	4	100%

Tabela 72.

Najważniejsze wartości w opinii **trzecioklasistów z Mysłowic** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (61,5% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Mysłowic)		dz (38,5% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Mysłowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	16	61,5%	11	68,75%	5	50%
2.	rodzina	9	34,6%	4	25%	5	50%
3.	życie	1	3,8%	1	6,25%	-	-
SUMA		26	100%	16	100%	10	100%

Tabela 73.

Najważniejsze wartości w opinii **czwartoklasistów z Mysłowic** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (20% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Mysłowic)		dz (80% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Mysłowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	23	76,6%	6	100%	17	70,83%
2.	miłość	4	13,3%	-	-	4	16,66%
3.	rodzina	2	6,6%	-	-	2	8,33%
4.	mądrość	1	3,3%	-	-	1	4,16%
SUMA		30	100%	6	100%	24	100%

Tabela 74.

Najważniejsze wartości w opinii **szóstoklasistów z Mysłowic** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (67,85% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Mysłowic)		dz (32,14% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Mysłowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	13	46,42%	8	42,1%	5	55,5%
2.	rodzina	9	32,14%	6	31,6%	3	33,3%
3.	dobro	2	7,14%	1	5,26%	1	11,1%
4.	miłość	1	3,57%	1	5,26%	-	-
	zdrowie	1	3,57%	1	5,26%	-	-
	praca	1	3,57%	1	5,26%	-	-
	życie	1	3,57%	1	5,26%	-	-
SUMA		28	100%	19	100%	9	100%

Tabela 75.

Najważniejsze wartości w opinii **trzecioklasistów z Brzęczkowic** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (48,3% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Brzęczkowic)		dz (51,7% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Brzęczkowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	15	51,7%	8	57,1%	7	46,66%
2.	rodzina	8	27,6%	5	35,7%	3	20%
3.	życie	4	13,8%	1	7,1%	3	20%
4.	miłość	1	3,4%	-	-	1	6,66%
	zdrowie	1	3,4%	-	-	1	6,66%
SUMA		29	100%	14	100%	15	100%

Tabela 76.

Najważniejsze wartości w opinii **czwartoklasistów z Brzęczkowic** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (52,4% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Brzęczkowic)		dz (47,6% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Brzęczkowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	20	95,2%	10	90,9%	10	100%
2.	miłość	1	4,8%	1	9,1%	-	-
SUMA		21	100%	11	100%	10	100%

Tabela 77.

Najważniejsze wartości w opinii szóstoklasistów z Brzęczkowic – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (35,3% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Brzęczkowic)		dz (64,7% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Brzęczkowic)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	12	70,6%	4	66,6%	8	72,72%
2.	rodzina	2	11,76%	-	-	2	18,18%
3.	miłość	1	5,8%	1	16,6%	-	-
	pieniądze	1	5,8%	1	16,6%	-	-
	przyjaźń	1	5,8%	-	-	1	9,1%
SUMA		17	100%	6	100%	11	100%

Tabela 78.

Najważniejsze wartości w opinii trzecioklasistów z Pruchnika – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (46,6% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Pruchnika)		dz (53,3% wszystkich ankietowanych trzecioklasistów z Pruchnika)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	28	93,3%	14	100%	14	87,5%
2.	rodzina	2	6,6%	-	-	2	12,5%
SUMA		30	100%	14	100%	16	100%

Tabela 79.

Najważniejsze wartości w opinii **czwartoklasistów z Pruchnika** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (40,5% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Pruchnika)		dz (59,5% wszystkich ankietowanych czwartoklasistów z Pruchnika)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	35	94,6%	14	93,3%	21	95,45%
2.	rodzina	2	5,4%	1	6,6%	1	4,54%
SUMA		37	100%	15	100%	22	100%

Tabela 80.

Najważniejsze wartości w opinii **szóstoklasistów z Pruchnika** – badania pilotażowe

Ranga	Wartość uznana przez uczniów za najważniejszą	Suma wskazań danej wartości na I miejscu					
		razem		ch (51,85% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Pruchnika)		dz (48,14% wszystkich ankietowanych szóstoklasistów z Pruchnika)	
		w liczbach	w %	w liczbach	w %	w liczbach	w %
1.	Bóg	21	77,7%	13	92,85%	8	61,5%
2.	dobro	2	7,4%	1	7,14%	1	7,7%
3.	miłość	1	3,7%	-	-	1	7,7%
	pieniądze	1	3,7%	-	-	1	7,7%
	rodzina	1	3,7%	-	-	1	7,7%
	zabawa	1	3,7%	-	-	1	7,7%
SUMA		27	100%	14	100%	13	100%

BIBLIOGRAFIA

1. Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] „Język a Kultura”, t.13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Anusiewicz, Wrocław 2000.
2. Anusiewicz J., *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
3. Apresjan J.D., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980.
4. Bajerowa I., *Rola języka we współczesnym polskim życiu religijnym*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Lublin 1988.
5. Bartmiński J., *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w tegoż:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
6. Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
7. Bartmiński J., *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego* [w:] *Tekst w kontekście*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1990.
8. Bartmiński J., *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, 2003.
9. Bartmiński J., Niebrzegowska S., *Profile a podmiotowa interpretacja świata*, [w:] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
10. Bartmiński J., *O pojęciu językowego obrazu świata*, [w tegoż:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
11. Bartmiński J., *O profilowaniu pojęć*, [w tegoż:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
12. Bartmiński J., Panasiuk J., *Stereotypy językowe we współczesnym języku polskim*, [w:] J.
13. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku*, Warszawa 2007.
14. Bartmiński J., Panasiuk J., *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2010.
15. Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w tegoż:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
16. Bartmiński J., *Stereotypy mieszkają w języku*, Warszawa 2007.
17. Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.

18. Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007.
19. Bauman Z., *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Kraków 2004.
20. Bieganowska A., *Telewizja jako medium kształtujące postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. W. Jakubowski, Kraków 2006.
21. Błasiak A., *Młodzież – świat wartości*, Kraków 2002.
22. Bocheński J. M., *Sto zabobonów*, Kraków 1992.
23. Brozi K., *Antropologia wartości. Ujęcie metodologiczne*, Lublin 1989.
24. Bula D., Niesporek-Szamburska B., *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, Niesporek-Szamburska B., Synowiec H., *Dziecko w świecie języka*, Kraków 2004.
25. Burszta W.J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.
26. Cambier A., *Aspekty genetyczne i kulturowe*, [w:] P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, *Rysunek dziecka*, Warszawa 1993.
27. Chlebda W., *Słownik a „dwuoczne postrzeganie świata”*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
28. Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, przeł. I. Jakubczak, Wrocław 1982, (tytuł oryginału: *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1965.).
29. *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków 1982.
30. Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
31. Domurat A., *Identyfikacja wartości osobistych w badaniach psychologicznych. Wartości jako cele działań i wyborów*, Warszawa 2009.
32. *Dziecko w świecie wartości.. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. 1., red. K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, Kraków 2003.
33. *Dziecko w świecie języka*, red. D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, Kraków 2004.
34. *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, cz. 2., red. B. Dymara, M. Łopatkowa, M., Z., Paulinowa, A. Murzyn, Kraków 2010.
35. *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
36. *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.

37. Ecler-Nocoń B., *Barbie – „ideal” wychowania*, [w:] „Wychowawca”, red. J. Winiarski, Kraków 2004, nr 9.
38. Ecler-Nocoń B., Frania M., Kitlińska-Król M., *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003.
39. Ecler-Nocoń B., Frania M., Kitlińska-Król M., *Wprowadzenie*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003.
40. Ecler-Nocoń B., *Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy klątwą współczesności*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003.
41. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
42. *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t.2, Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
43. Evans V., *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, przeł. M. Buchta, M. Cierpisz, J. Podhorodecka, A. Gicala, J. Winiarska, Kraków 2009.
44. Fromm E., *Mieć czy być?*, przeł., J. Karłowski, Poznań 1999.
45. Frania M., *Człowiek w relacji z mediami – wybrane aspekty w kontekście wychowania*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003.
46. *Główne prawdy wiary* [w:] *Skarbiec modlitw i pieśni*, oprac. red. A. Liskowacka, ks. J. Lisczyk, ks. J. Matysik, ks. A. Reginek, G. Pindur, P. Pindur, Katowice 1994.
47. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007.
48. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2008.
49. Goliński Z., *Prymat wartości moralnych*, Lublin 1947.
50. Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990.
51. Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
52. Grabias S., *Pojęcie sprawności językowej*, [w:] „Socjolingwistyka”, nr 11, 1991.
53. Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2012.
54. Grzeorczyk A., *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wrocław 1983.
55. Grzegorzczkova R., *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova i A. Pajdzińska, Lublin 1996.

56. Grzegorczykowa R., *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego rekonstrukcji*, [w tejże:] *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2002.
57. Grzegorczykowa R., *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
58. Grzegorczykowa R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2002.
59. Habrajska G., *Prototyp – stereotyp – metafora*, [w:] „Język a Kultura”, t. 12, *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
60. Ingarden R., *Studia z estetyki*, t. 3, Warszawa 1970.
61. Ingarden R., *Wartość jako ontyczny fundament odpowiedzialności*, [w tegoż:] *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1972.
62. Jakubowicz-Bryx A., *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, t.1. *Kształcenie języka ojczyźnego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002.
63. Jakubowski W., *Dlaczego wstydzimy się kultury popularnej, czyli o nowych zadaniach edukacji kulturalnej*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.
64. Jakubowski W., *Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.
65. Jakubowski W., *Wstęp*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.
66. Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
67. „Język a Kultura”, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław 1991.
68. „Język a Kultura”, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Anusiewicz, Wrocław 2000.
69. *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorczykowa i A. Pajdzińska, Lublin 1996.
70. *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995.
71. *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
72. *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, red. W. Kubiński, R. Kalisz i E. Modrzejewska, Gdańsk 1998.
73. *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, 2003.

74. Juszczak S., *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*, [w:] *Cyberprzestrzeń i edukacja*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012.
75. Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.
76. Karwatowska M., *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012.
77. Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2000.
78. Kitlińska-Król M., *Pedagog a wielokulturowość – refleksje w kontekście wychowania*, [w:] B. Ecler-Nocoń, M. Frania, M. Kitlińska-Król, *Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej*, Katowice 2003.
79. Kleszcz M., Łaczyk M., *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012.
80. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
81. Kocik L., *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Kraków 2006.
82. Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
83. Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
84. Konstańczak S., *Internalizacja wartości moralnych*, Słupsk 2001.
85. Kopec U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008.
86. Kopec U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.
87. Kowalski S., *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962.
88. Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007.
89. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka: teoria i praktyka*, Lublin 2004.
90. Krapiec M.A., *Filozofia bytu a zagadnienie wartości*, „Znak”, nr 130 (4) *Filozofia wartości*, red. H. Malewska, H. Bortnowska, W. Stróżewska, S. Grygiel, Kraków 1965.
91. Krzeszowski T.P., *Aksjologiczne aspekty metafor*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, red. W. Kubiński, R. Kalisz i E. Modrzejewska, Gdańsk 1998.
92. Krzeszowski T.P., *Jeszcze kilka słów o wartościach, schematach i metaforach*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, 2003.

93. Krzeszowski T.P., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.
94. Krzysztoszek Z., *Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1977.
95. Krzyżyk D., *Językowy obraz prawdy w wypowiedziach uczniów ostatnich klas szkół średnich*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice 2001.
96. Krzyżyk D., Polański E., *Kilka uwag o biblijnych związkach frazeologicznych na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, [w:] *W poszukiwaniu zapomnianych wartości: chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej*, red. M. Sinica, Zielona Góra 1995.
97. Krzyżyk D., *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie*, Katowice 2008.
98. *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
99. *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.
100. Kurcz I., *Psycholingwistyka*, Warszawa 1976.
101. Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, t.2, Warszawa 2002.
102. Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1988.
103. Laskowska E., *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz 1993.
104. *Leksykon PWN*, red. A. Karwowski, Warszawa 1972.
105. Ładyżyński A. K., *Komórka w plecaku, czyli o wpływie technologii na młodych*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.
106. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.
107. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009.
108. Łuczyński E., Maćkiewicz J., *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 1999.
109. Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
110. Maćkiewicz J., *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
111. Mańczyk A., *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra 1982.
112. Mariański J., *Socjologia moralności*, Lublin 2006.
113. Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.

114. Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa 1975.
115. Mazurek I., *Wokół fenomenologicznych problemów wartości*, [w:] *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Kraków 1982.
116. Mazur T., *Kapryśni bogowie Sokratesa. Człowiek i świat wartości w tradycji filozofii zachodniej*, Kęty 2008.
117. Melosik Z., *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości*. [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2000.
118. Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
119. Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002.
120. Morawski S., *Uwagi wstępne o współczesnym kryzysie kultury*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
121. *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
122. Nieckula F., *Kompetencja komunikacyjna*, „Polonistyka”, 1997, nr 6.
123. Niesporek-Szamburska B., *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice 2004.
124. Nowak-Łojewska A., *Edukacja zintegrowana w obliczu nowych zadań i problemów współczesnego świata*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.
125. Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Część II. Data*, Warszawa 1995.
126. Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995.
127. *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
128. Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007.
129. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
130. Olejarz M., „Artyści” – absolwenci pedagogiki kulturalno-oświatowej o (w) kulturze popularnej, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.
131. Oleszkowicz A., Senejko A., *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
132. *O wartościach i wartościowaniu. Historia – literatura – edukacja*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2012.
133. Ossowski S., *Dzieła*, t.3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967.

134. Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.
135. Ożdżyński J., *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997.
136. Ożdżyński J., *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży* [w tegoż:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995.
137. Pajdzińska A., *Definicje poetyckie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
138. Pawłowska R., *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
139. Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 2005.
140. Pilch T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1971.
141. Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice* [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974.
142. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1977.
143. Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa 2015.
144. Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium Psycholingwistyczne*, Warszawa 1994.
145. Przeclawska A., *Młodzież i kultura*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
146. *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007
147. *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
148. *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
149. Puzynina J., *Jak pracować nad językiem wartości*, „Język a kultura”, t.2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław 1991.
150. Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
151. Puzynina J., *O języku wartości w szkole*, [w:] „Polonistyka”, red. B. Chrzastowska, nr 4 (334), rok XLIX, 1996.
152. Puzynina J., *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
153. Puzynina J., *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.

154. Puzynina J. *Wokół języka wartości*, [w:] *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003.
155. Rittel T., *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995.
156. Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993.
157. Rudniawski J., *Wymiar moralny dobrego i złego piękna w życiu współczesnego człowieka*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
158. Rudnicka K., *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.
159. Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2009.
160. Sajduk B., e-publicacja pt. *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, <http://dydaktyka-akademicka.pl>.
161. Schaffer H. R., *Przyswajanie zasad dialogu*, tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
162. Schaffer H. R., *Rozwój języka w kontekście*, tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
163. Schaffer H. R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
164. Skarbiec modlitw i pieśni, oprac. red. A. Liskowacka, ks. J. Lisczyk, ks. J. Matysik, ks. A. Reginek, G. Pindur, P. Pindur, Katowice 1994.
165. Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.
166. Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
167. Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
168. Suchodolski B., *Wprowadzenie w problematykę konferencji*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
169. Szerląg A., *Ku międzykulturowej tożsamości. Dylematy tożsamości uwikłanej w wielokulturowość*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008.
170. Szumska D., *Na tropach tropu: rozważania o metaforze poetyckiej, „Język a Kultura”*, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, A. Anusiewicz, Wrocław 2000.

170. Sztumski J., *Spółeczeństwo i wartości*, Katowice 1992.
171. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984.
172. Szymańska B., *Refleksje w związku z pytaniem o sens edukacji estetycznej w dobie współczesnych przemian kulturowych*, [w:] *Dzisiejsze czasy*, red. J. Jakubowski, Kraków 2006.
173. Św. Augustyn, *Dialogi i pisma filozoficzne*, tłum. M. Maykowski, Warszawa 1954.
174. Świda H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998.
175. Tabakowska E., *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995.
176. Tatala M., *Odbiór symboli religijnych przez młodzież*, Lublin 2008.
177. Tatala M., *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Lublin 2000.
178. Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982.
179. Taylor J.R., *Gramatyka kognitywna*, przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka, red. nauk. E. Tabakowska, Kraków 2007.
180. Taylor J.R., *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2001.
181. Tischner J., Kłoczowski J.A., *Wobec wartości*, Poznań 2001.
182. Tokarski J., *Językowy obraz świata w metaforach potocznych* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
183. Tokarski R., *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
184. Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t.2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
185. Tokarski R., *Znaczenie słowa i jego modyfikacje w tekście*, Lublin 1987.
186. Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002.
187. Turlej E., *Misie bez okienka*, „Polityka”, 2014, nr 33.
188. Wallon P., Cambier A., Engelhart, *Rysunek dziecka*, tłum. R. Gałkowski, Warszawa 1993.
189. *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, red. F. Adamski, Kraków 1995.

190. *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1984.
191. Węglińska M., *Jak pisać pracę magisterską? Poradnik dla studentów*, Kraków 2002.
192. Wierzbicka A., *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971.
193. Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Poznań 1982.
193. Wołkowski J., *Kultura pracy ludzkiej w świetle chrześcijańskiego systemu wartości*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1986.
194. Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, tłum. T. Czub, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
195. Wysoczański W., *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*, Wrocław 2006.
196. Zachariasz A.L., *Geneza pojęcia wartości i ich status*, [w:] *Czas i wartości w kulturze*, red. J. Banka, A. Kiepas, Katowice 1993.
197. Zaczyński W., *Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich*, Warszawa 1995.
198. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
199. Zgama B., *Językowy obraz wsi w oficjalnych wypowiedziach uczniów klas I-III z Orawy*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, t.1. *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002.
200. Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Rozdz. 5, tłum. J. Łuczyński, Warszawa 1999.
201. Ziółkowski J., *Kryzys wartości*, „Communio” 18 (1993) 6.
202. Żydek-Bednarczuk U., *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.

Słowniki języka polskiego (w układzie chronologicznym)

1. Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. A-J, Warszawa 2006.
2. Krasiński A., *Słownik synonimów polskich*, Kraków 1885.
3. *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993.
4. *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1993.

5. *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968.
6. *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, red. S. Skorupka, t. 2, Warszawa 1968.
7. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3. R-Ž, Warszawa 1981.
8. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 7., Warszawa, 1965.
9. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 9, Warszawa 1967.
10. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 1, Warszawa 2006.
11. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 2, Warszawa 2006.
12. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2006.
13. *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005.
14. *Wielki słownik ortograficzny PWN*, red. E. Polański, Warszawa 2016.

STRESZCZENIE

Praca jest próbą ukazania językowego obrazu świata wartości uczniów klas trzecich, czwartych i szóstych szkoły podstawowej. Układ wartości, ich hierarchia, sposób wartościowania zależą od wielu czynników i różnie się układają, podlegając wielu determinantom. Pod tym kątem przeprowadzono już wiele badań, przebadano wiele grup społecznych zróżnicowanych wiekowo (por. badania Ryszarda Jedlińskiego, Urszuli Kopeć i Ewy Ogrodzkiej-Mazur). Przebadano wartości w języku, wartości w języku młodzieży licealnej i piętnastolatków (por. badania Jadwigi Puzyniny, Urszuli Kopeć i Ryszarda Jedlińskiego).

Niniejsza rozprawa ma na celu ukazanie językowego obrazu świata wartości uczniów młodszych – liczących od 9 do 13 lat, wyłonionego na podstawie przebadania w badaniach zasadniczych 300 respondentów. W pracy podjęto zatem próbę wypełnienia istniejącej luki, a także w ramach analiz i interpretacji danych odpowiedzi na pytanie o ewentualny wpływ (lub jego brak) przemian cywilizacyjno-kulturowych na sposób językowego wyrażania wartości przez uczniów – głównie na kształtowanie się dziecięcej hierarchii wartości i procesu wartościowania.

Przyjmując za badaczami (np. za Ryszardem Jedlińskim, Urszulą Kopeć), że fragment językowego obrazu świata jest możliwy do zrekonstruowania na podstawie analizy danych językowych zawartych w wypowiedziach dzieci, opracowano kwestionariusz ankiety zawierający siedem poleceń. Jednym z celów przyświecających jego konstruowaniu było odtworzenie hierarchii wartości uznawanych przez uczniów za najważniejsze, a następnie skonfrontowanie jej z cenionymi przez uczniów grupami pojęć aksjologicznych. W ramach prowadzonych badań ujawniono w jaki sposób język badanych konceptualizuje poszczególne pojęcia aksjologiczne i ukazano dziecięcą definicję kognitywną wybranych nazw wartości. Zbadano także uczniowską znajomość krótkich tekstów odnoszących się do tematyki aksjologicznej oraz sprawdzono czy i jak respondenci rozumieją wybrane przysłowia i związki frazeologiczne traktujące o wartościach. Istotnym elementem badań było ujawnienie hierarchii cnót wyłaniającej się z dziecięcych wypowiedzi niewerbalnych (rysunków). We wszystkich interpretacjach brano pod uwagę trzy determinanty: wiek (9-, 10- i 12-latkowie), płeć oraz środowisko (duże miasto, osiedle wielkomiejskie, małe gminne miasteczko i wieś).

Praca składa się z trzech części: teoretycznej (dotyczącej zagadnienia językowego obrazu świata, wartości w ujęciu różnych dyscyplin naukowych, rozwoju kompetencji językowej dziecka i współczesnych przemian cywilizacyjno-kulturowych), metodologicznej (w której przedstawiono cel, zakres, przebieg prowadzonych badań i charakterystykę badanej próby oraz dokonano standaryzacji narzędzi badawczych) i badawczej (poświęconej analizie języka wartości dzieci). Pracę zamyka krótkie zakończenie (*Podsumowanie*) stanowiące konkluzję podjętych rozważań.

Analiza i interpretacja pozyskanych danych ukazała system aksjologiczny badanej grupy docelowej, co jest istotne z punktu widzenia dydaktyki wartości. Wnioski płynące z badań mogą posłużyć twórcom programów i podręczników szkolnych, nauczycielom języka polskiego, wychowawcom, pedagogom, a także logopedom.

SUMMARY

The dissertation is an attempt to show the linguistic image of the world of values of primary school students in forms three, four and six. The system of values, their hierarchy and the way of attributing value depend on a number of factors and are given different ranks, while being subject to a lot of determinants. In this respect, numerous research studies were performed, with a number of mixed-age social groups examined (see: research of Ryszard Jedliński, Urszula Kopeć and Ewa Ogrodzka-Mazur). Values in the language in general, and values in the language of high school students and fifteen-year olds' were studied (see: research of Jadwiga Puzynina, Urszula Kopeć and Ryszard Jedliński).

The aim of this dissertation is to show the linguistic image of the world of values of young students at the age of 9 -13, selected on the basis of the results of the principal research performed among 300 respondents. Thus, an attempt is made to fill in the existing gap, as well as to provide an answer, based on data analysis and interpretation, to the question about the possible impact (or its lack) of civilisation and cultural transformations on the way of expressing values through the language by students, and mainly on the shaping of children's hierarchy of values and the value attribution process.

Assuming, according to researchers (e.g. Ryszard Jedliński, Urszula Kopeć), that it is possible to reconstruct a fragment of the linguistic world image on the basis of an analysis of the language data coming from children's utterances, a survey questionnaire with seven tasks was developed. One of the purposes lying behind its construction was to recreate the hierarchy of values considered as the most important ones by students, and then to confront it with the groups of axiological notions valued by the students. As part of the research study, it was shown how the language of those examined conceptualises the particular axiological notions, and children's cognitive definition of chosen names of the values was presented. In addition, students' knowledge of short texts related to axiological issues was examined, and the way the respondents understand some chosen proverbs and phraseological expressions addressing values, if at all, was verified. A vital element of the research was the discovery of the hierarchy of virtues emerging from children's non-verbal utterances (drawings).

Three determinants were taken into consideration in all interpretations: the age (9, 10, 12 year-olds), the gender and the environment (a big city, a big-city housing estate, a small commune town and a village).

The dissertation consists of three parts: theoretical (relating to the question of the linguistic world image, the values in terms of different scientific disciplines, the development of language competencies of the child, and modern civilisation and cultural transformations); methodological (in which the purpose, scope and the process of conducting the research, as well as the characteristics of the surveyed sample are presented, and standardisation of the research tools is performed); and the research part (devoted to the analysis of children's language of values). The dissertation ends with conclusions (summary) from the above presented considerations.

The analysis and interpretation of the collected data allowed disclosing the axiological system of the surveyed target group, which is essential from the point of view of the didactics of values. The conclusions drawn from the research may be used by authors of school curricula and schoolbooks, Polish language teachers, educators, pedagogues and speech therapists.